В. О. Пунский

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ПОНИМАНИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

В. О. Пунский

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ПОНИМАНИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Из опыта работы по изучению курса новой истории в 8 классе

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1972

Пунский В. О.

П88 Формирование у школьников понимания закономерности исторического процесса. Из опыта работы по изучению курса новой истории в 8 классе. М., «Просвещение», 1972.

271 с. со схем.

В книге раскрыты основные требования к методике формирования у школьников научного понимания закономерностей общественного развития, разработана методическая система раскрытия этих закономерностей и описан практический опыт ее применения в курсе новой истории (VIII кл.).

6-5
157-72

9(07)

ПРЕДИСЛОВИЕ

Формирование понимания закономерного характера исторического развития общества является важнейшим условием достижения самой главной цели советской школы — выработки у молодежи научного коммунистического мировоззрения. Школьный курс истории предоставляет для этого широкие возможности, поскольку его методологический фундамент составляет исторический материализм — наука о наиболее общих законах общественного развития. Именно знание этих общих законов позволяет понять все конкретные исторические закономерности и тем самым открывает путь «к научному изучению истории, как единого, закономерного во всей своей громадной разносторонности и противоречивости, процесса»[1]. Используя научные законы как метод познания, можно не только понять историческое прошлое, но и ориентироваться в событиях современности, предвидеть будущее. Особенно важно, что знание этих законов делает непоколебимым убеждение в неизбежности победы коммунизма и потому служит могучим идейным оружием в борьбе за революционное преобразование мира. Велико и воспитательное значение изучения социальных законов, так как получают теоретическое обоснование высокие принципы коммунистической морали. Вот почему в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы» (1972 г.) в качестве одной из основных задач школьного образования указано на необходимость вооружать учащихся глубокими и прочными знаниями о законах общественного развития.

В этой научной и в то же время партийной целенаправленности заключается коренное отличие преподавания истории в нашей школе от ее преподавания в школе буржуазной. «Вопреки Карлу Марксу не существует не-

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 26, стр. 58.

избежных законов истории», искать эти законы «бессмысленно», они «не действительны» — уверяют современные буржуазные историки, боясь признать существование объективных законов, действие которых обрекает капитализм на неизбежную гибель.

Подведению учащихся к марксистскому пониманию истории всегда уделялось в советской школе большое внимание. Но до середины 30-х годов изучение истории зачастую подменялось заучиванием абстрактных социологических схем. Принятое партией и правительством в 1934 г. постановление о преподавании гражданской истории в школах СССР помогло преодолеть этот перегиб. Однако его преодоление привело к другой крайности: в преподавании истории появился фактологический уклон, что отрицательно сказывалось на выработке у учащихся научного мировоззрения. Поэтому, когда с конца 50-х годов началась общая перестройка школы с целью укрепления ее связи с жизнью, важнейшей задачей стало повышение идейно-теоретического уровня обучения истории. И в этом направлении сделано уже немало. Созданные в соответствии с новыми программами учебники более глубоко раскрывают закономерности исторического развития и в большей степени, чем это делалось раньше, стимулируют познавательную активность школьников. Особенно большое значение для формирования диалектико-материалистического мировоззрения учащихся имело введение нового курса — обществоведения. Повышению теоретического уровня исторического образования способствовали также достижения методической науки.

Вопросы формирования у учащихся понимания закономерности исторического развития в той или иной степени освещались во всех обобщающих трудах по методике обучения истории, во всех методических пособиях по школьным курсам истории, во многих книгах и статьях, посвященных различным методическим темам. Но в качестве отдельной проблемы эти вопросы рассматривались в немногих работах. Важные стороны данной проблемы были освещены в книге И. Я. Лернера «Изучение истории СССР в IX классе (М., 1963) и в статье Ф. П. Коровкина и П. С. Лейбенгруба, вошедшей в сборник «Формирование мировоззрения учащихся восьмилетней школы» (М., 1966). Особенно большое значение имела монография Н. Г. Дайри «Обучение истории в старших классах средней школы» (М., 1966), в которой впервые так всесторонне и глубоко была обоснована необходимость включения в курс истории формулирования и разъяснения научных законов развития общества и определены основные педагогические условия, обеспечивающие усвоение этих законов. Опыт ознакомления восьмиклассников при изучении первого периода новой истории с научными законами общественного развития был описан нами в книге «Формирование коммунистического мировоззрения в про-

цессе изучения истории» (Киев, 1966, на укр. яз.[1]), в книге И. П. Рахмановой «Изучение в школе жизни и деятельности К. Маркса и Ф. Энгельса» (М., 1968), в статье М. М. Винокуровой («Преподавание истории в школе», № 6 за 1968 г.). Новаторская система изучения законов исторического материализма (начиная с VII класса) разработана в книге Ф. Б. Горелика «Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории» (М., 1969). Методике раскрытия закономерностей перехода общества от капитализма к социализму посвящена книга Г. В. Клоковой «Изучение социалистических революций в курсах истории» (М., 1967). Признает необходимость изучения этих законов в школьном курсе истории и Р. Б. Вендровская — автор методического пособия «Изучение вопросов исторического материализма в курсе обществоведения» (М., 1971).

Однако и в настоящее время возможности школьного курса истории для выработки у молодежи научного мировоззрения используются еще далеко не полностью. Многие учащиеся недостаточно глубоко и порой формально усваивают входящие в содержание курса теоретические выводы и понятия. Нередко отсутствует преемственность в их раскрытии, так как учебники истории для различных классов еще не сведены в единую систему. Все еще мало уделяется внимания обучению учащихся умению применять марксистско-ленинскую теорию в качестве метода познания исторических и современных явлений общественной жизни. Несмотря на рекомендации методической науки, изучение истории в отличие от природоведческих дисциплин осуществляется по-прежнему без раскрытия и систематического применения понятия «закон». Вследствие всего этого десятиклассники оказываются недостаточно подготовленными к усвоению изучаемых в курсе обществоведения основ исторического материализма.

Для преодоления этих недостатков прежде всего необходимо усовершенствовать методику раскрытия в школьном курсе истории, особенно в старших классах, закономерностей исторического развития. Решение же этой важнейшей задачи во многом зависит от того, как определяется роль курса в процессе формирования коммунистического мировоззрения. В течение длительного времени в теории и практике обучения истории было широко распространено мнение, что при изучении конкретно-исторического материала мы должны только подводить учащихся к пониманию основных закономерностей разви-

---

[1] Основное содержание этой книги изложено в статьях, опубликованных в журнале «Преподавание истории в школе», № 1 за 1965 г., № 3 за 1966 г.

тия общества, а сформулированы и разъяснены как научные законы они могут быть лишь в курсе обществоведения. Но после выхода в свет вышеуказанной монографии Н. Г. Дайри среди методистов и учителей стало больше сторонников той точки зрения (в том числе и автор настоящей книги), что уже в школьном курсе истории нужно не только показывать действие законов на конкретных фактах, но и формулировать, разъяснять некоторые из этих законов. Это новое направление еще не получило всеобщего признания, так как оно пока не подкреплено достаточно широкой исследовательской работой и массовым педагогическим экспериментом. Но право на дальнейшее развитие оно уже завоевало.

Охватывающая весь школьный курс истории система формирования понимания закономерности исторического процесса может быть создана лишь коллективными усилиями многих учителей и методистов. Цель же проведенной нами работы, результаты которой изложены в данной книге, была ограничена более узкими рамками: мы стремились разработать только ту часть этой общей системы, которая осуществляется в курсе новой истории VIII класса.

Изучаемый в этом курсе материал имеет большое образовательное и воспитательное значение. Учащиеся знакомятся с переломной эпохой, когда на смену феодальному строю пришел капиталистический строй с домонополистической стадией развития капитализма. Это дает возможность на конкретных фактах раскрывать как общие закономерности смены формаций, так и закономерности становления и развития капиталистического строя. Особенно важное место в формировании коммунистического мировоззрения занимает изучение темы «Возникновение научного коммунизма»: на уроках по данной теме на основе обобщения уже имеющихся у учащихся конкретно-исторических знаний впервые в систематизированном виде разъясняются основные положения марксистской теории общественного развития. Вот почему от теоретического уровня изучения этого курса во многом зависит усвоение всех последующих школьных курсов истории, а также усвоение основ исторического материализма при изучении обществоведения.

Прежде чем приступить к разработке системы формирования понимания закономерности исторического процесса, необходимо было установить те методические тре-

бования, которым она должна соответствовать. Требования эти раскрываются в первом разделе книги (с учетом специфики обучения истории в старших классах) на основе обобщения соответствующего материала из уже опубликованных методических работ. Вместе с тем в данном разделе рассматриваются и некоторые еще не освещенные в методической литературе вопросы. Обосновывая требования к раскрытию исторических закономерностей, автор опирался не только на достижения методической науки, но использовал также работы по философии, психологии, дидактике.

Для усиления роли школьного исторического образования в процессе выработки у учащихся коммунистического мировоззрения необходимо исследование многих методических проблем. Но мы сосредоточили основное внимание лишь на одной из них — на методической разработке системы выводов и понятий, в которых раскрываются основные закономерности исторического развития. Какие наиболее общие законы и на каких именно уроках могут быть сформулированы в курсе новой истории VIII класса? Какие понятия должны быть для этого введены в данный курс? С какой глубиной могут быть раскрыты все формулируемые в курсе законы? Этим важнейшим вопросам посвящен второй раздел книги. Разрабатывая систему теоретических выводов и понятий, мы учитывали содержание учебника А. В. Ефимова «Новая история» (ч. 1). Создание этого стабильного учебника было важным вкладом в развитие исторического образования в советской школе, однако наличие его ни в коей мере не снимает необходимости поисков путей дальнейшего совершенствования школьного курса новой истории в VIII классе.

Мы далеки от мысли, что нам удалось найти наиболее эффективные решения всех вышеуказанных вопросов. Поэтому предлагаемые нами решения должны восприниматься критически, с учетом тех конкретных условий, в которых ведет преподавание учитель.

В третьем разделе книги описывается практический опыт формирования у восьмиклассников научного понимания закономерностей исторического развития в ходе изучения первого периода новой истории. Для того чтобы этот опыт учитель мог использовать в своей преподавательской работе, мы старались как можно более конкретно показать методику изложения фактического ма-

териала, логику разъяснения важнейших выводов и понятий, организацию активной познавательной деятельности учащихся. Но следует иметь в виду, что учебный процесс описывается не полностью и не всесторонне: формирование научного понимания истории показано главным образом лишь при изучении экономического развития и классовой борьбы; объем книги не позволил описать методику опроса учащихся, различные варианты уроков.

Оценивая педагогическую эффективность разработанной методической системы, мы старались отмечать не только положительные моменты, но и те недостатки, которые имели место в практике преподавания. На выявление типичных ошибок нацелен и приведенный в книге анализ знаний учащихся. При этом, чтобы показать реальный уровень усвоения изучаемого материала, мы приводим письменные работы не только хорошо успевающих, но и слабо успевающих учеников.

Проводимая нами в течение десяти лет методическая работа основывалась не только на личном опыте преподавания, но в ней также принимали участие учителя истории Ворошиловграда: А. П. Артюшенко, Р. С. Демидко, А. М. Зайцева, А. И. Лещинер, В. П. Маскалик, Р. Д. Розенблюм, М. С. Соловьев, Г. Г. Тесленко, А. Т. Ширшова, Н. И. Цэма; учителя А. А. Шилигянц (Харьков), Н. А. Федулаева (Москва). Для распространения и экспериментальной проверки разработанной методической системы при кабинете истории Ворошиловградского института усовершенствования учителей (зав. кабинетом М. И. Алимова) был создан постоянно действующий общегородской семинар учителей истории, преподающих в VIII классах. Привлечение к коллективной исследовательской работе многих учителей дало возможность обобщить накопленный ими педагогический опыт, более точно определить уровень познавательных способностей восьмиклассников, найти более действенные и доступные приемы обучения, получить данные для анализа знаний учащихся (всего было проанализировано более 3 тыс. письменных работ).

Большую помощь автору принесло обсуждение материалов исследования в лаборатории обучения истории НИИ содержания и методов обучения АПН СССР.

Всем товарищам, принимавшим участие в проведенном исследовании, в обсуждении и рецензировании рукописи книги, автор выражает глубокую благодарность.

I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Раскрытие закономерного характера исторического процесса осуществляется на протяжении всего школьного курса истории с помощью многообразных приемов и средств обучения. Поэтому работа эта строится в соответствии со всеми методическими принципами исторического образования в советской школе.

Особенно тесно и самым непосредственным образом методика формирования научного понимания социальных закономерностей связана с методологической основой исторической науки и исторического образования, поскольку такой основой служит диалектико-материалистическое учение о наиболее общих законах развития человеческого общества. Вот почему при разработке этой методики методологические вопросы обучения истории выдвигаются на передний план.

Выработка у школьников научного понимания истории прежде всего зависит от содержания курса. Однако исследованию проблемы «что изучать?» до сих пор уделялось гораздо меньше внимания, чем другой, не менее важной, но значительно лучше разработанной проблеме— «как изучать?» Вследствие этого и сегодня содержание курса истории нередко определяется без всестороннего и детального научно-методического обоснования.

Для определения содержания исторического образования большое значение имеет применение *системного подхода,* который в настоящее время занял важное место в исследовательском арсенале многих наук и, в частности, начинает уже применяться и в области педагогики[1]. Основные требования системного подхода (в их комплекс

---

[1] См.: «Структурно-систематические исследования педагогических явлений и процессов». «Советская педагогика», 1971, № 1, стр. 73—95.

входят и общеизвестные требования дидактического принципа систематичности) делают необходимым при разработке содержания всякого учебного предмета учитывать следующие факторы: 1) содержание изучаемого материала должно рассматриваться в качестве определенной системы, т. е. как целостное множество взаимосвязанных элементов — фактов, понятий, выводов; 2) совокупность связей между всеми элементами составляет логическую структуру формируемой системы знаний; 3) эта система имеет многоступенчатое иерархическое строение, так как подразделяется на соподчиненные логические части (подсистемы), которые в свою очередь также делятся на более частные составные компоненты; 4) из множества элементов и связей необходимо вычленять самые главные (системообразующие), которые определяют и состав, и структуру данной системы знаний; 5) на протяжении всего процесса обучения должно быть обеспечено систематическое, постепенное, последовательное и преемственное формирование знаний о всех введенных в курс теоретических понятиях и выводах.

Что же касается курса истории, то системный подход к определению его содержания обусловлен и тем, что этот курс основан на марксистско-ленинской теории общественного развития, которая изучает общество как целостную, закономерно функционирующую и развивающуюся систему[1].

Для формирования у школьников системы знаний о законах истории должна быть разработана также и соответствующая система эффективных приемов и средств обучения.

С этих позиций и будут нами рассмотрены методологические и методические вопросы формирования у школьников понимания закономерности исторического процесса.

Глава 1. ФАКТЫ И ЗАКОНЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

Основными элементами содержания курса истории являются исторические факты[2]. «...Чтобы не было *верхо-*

---

[1] См.: «Очерки методологии познания социальных явлений». М., 1970, стр. 22—33, 285—295.

[2] Термин «исторические факты» употребляется, во-первых, для обозначения единичных, определенных во времени и пространстве явлений (событий, процессов) объективной исторической *действительности*; во-вторых, этим же термином обозначаются те элементы исторического *знания*, в которых данные явления отражены.

глядства, чтобы **знали факты»**[1] — таково важнейшее ленинское требование к обучению истории.

В отличие от курсов физики или химии, в курсе истории факты служат не только основанием для теоретических обобщений, но и являются главным предметом изучения, имеющим первостепенную образовательно-воспитательную ценность. Все раскрываемые в курсе истории понятия могут быть усвоены, когда они наполнены богатым конкретно-историческим содержанием. Факты служат базой для создания конкретных представлений о важнейших исторических событиях и ярких образов выдающихся исторических личностей. На основе логической обработки фактов осуществляется также вся работа по развитию познавательных способностей учащихся. Изучение исторических фактов способствует формированию социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма, трудовому, военно-патриотическому и морально-этическому воспитанию молодежи.

Изучаемый в курсе истории *фактический материал имеет системное строение,* так как системна в своей основе сама историческая действительность: между явлениями общественной жизни существуют сложные и многообразные взаимосвязи.

По одному из возможных вариантов классификации исторические факты могут быть подразделены на две группы: простые и сложные. Основные различия между ними заключаются в более или менее сложном содержании, в более или менее широких пространственно-временных характеристиках. К простым фактам относится, например, такое событие, как Бородинское сражение; к сложным — Отечественная война 1812 г. И те, и другие факты состоят из множества более частных фактов. Граница между этими двумя группами фактов условна и подвижна: по отношению к Отечественной войне 1812 г. Бородинское сражение является простым фактом, а по отношению ко входящим в него составным элементам — сложным [2]. Но у этой классификации есть существенные недостатки: а) различия между простыми и сложными фактами имеют количественный, а не качественный характер; б) вне классификации остаются те первичные составные элементы, которые входят в простые факты. Таки-

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 52, стр. 24.

[2] См.: Г. М. Иванов. К вопросу о понятии «факт» в исторической науке. «Вопросы истории», 1969, № 2.

ми простейшими «квантами информации» служат, например, факты: «Бородинское сражение произошло 26 августа 1812 г.»; «русской армией командовал М. И. Кутузов»; «французы потеряли в этом сражении 60 тыс. человек» и т. п. Эти первичные элементы исторического знания можно и нужно рассматривать как особую группу **элементарных фактов**. Их качественным отличительным признаком является неделимость на более «мелкие» элементы исторического знания: каждый элементарный факт отражает только какое-то одно простейшее историческое явление или одно какое-то его свойство. Установление таких фактов — важная задача исторической науки, так как именно они являются первоосновой реконструкции всех событий прошлого. Необходимость вычленения в особую группу элементарных фактов обусловлена и методическими соображениями: ведь для процесса обучения вовсе не безразлично, из какого числа первичных элементов состоит, например, описание Бородинского сражения и — главное — каков образовательный и воспитательный потенциал этих элементов.

Таким образом, «пирамида» изучаемого в школьном курсе истории фактического материала представляет собой систему, которая имеет сложную иерархическую структуру — состоит из множества взаимосвязанных, разнопорядковых (т. е. расположенных на разных уровнях «пирамиды») и соподчиненных внутренних подсистем.

Методическими *критериями отбора исторических фактов* для включения их в курс истории должны пользоваться не только авторы учебных пособий, но и «авторы уроков» — учителя, так как при подготовке к каждому уроку перед учителем всегда встает вопрос о том, какой именно фактический материал следует включить в его содержание. К основным таким критериям относятся: 1) объективная, научная достоверность факта; 2) необходимость его включения в курс для достижения основных образовательных целей обучения истории; 3) идейно-воспитательная ценность факта.

Применяя эти критерии, мы в первую очередь включаем в курс *существенные* факты, в которых отражаются основные закономерности исторического процесса (сущность и закономерность — понятия, как известно, однопорядковые. Поскольку же общие закономерности проявляются не только в единичных явлениях, но и во множестве однородных по своей сущности исторических явлений, в

курсе истории изучаются соответствующие *системы однотипных фактов.*

Формирование знаний о закономерностях исторического развития не только обеспечивается изучением тех основных исторических событий и процессов, которые должны стать объектами глубокого и прочного усвоения, но и осуществляется благодаря включению в курс истории второстепенных фактов (так называемых деталей), имеющих определенную образовательную и воспитательную ценность. Так, если мы на уроке упомянем о том, что после образования наполеоновской империи священники вместо молитвы «Боже, храни короля!» стали провозглашать «Боже, храни императора!», эта деталь будет способствовать и раскрытию важной исторической закономерности, и атеистическому воспитанию учащихся, так как она показывает, что церковь после свержения феодального строя перешла на сторону нового господствующего класса — буржуазии.

Отбирая для изучения необходимый фактический материал, надо вместе с тем очищать школьный курс истории от фактов, не имеющих образовательно-воспитательной ценности и потому не способствующих раскрытию основных идей курса. Знание фактов только потому и драгоценно, что «в фактах скрываются идеи; факты без идей — сор для головы и памяти»[1].

Для формирования у школьников научного понимания социальных закономерностей используются все *методические приемы изучения исторических фактов.*

Прежде всего, осуществляется *описание* исторических явлений или же *повествование* об основных событиях. Особенно ценно, если учитель создает о них конкретно-образные представления, поскольку в таких представлениях тоже отражаются общие закономерности исторического развития. Создавая, например, у учащихся обобщенное представление о феодальном поместье или капиталистической фабрике, мы тем самым одновременно раскрываем и основные признаки соответствующих способов производства. Для создания у школьников образных представлений используются многочисленные средства и приемы конкретизации: различного рода наглядные пособия, исторические документы, мемуарная и

---

[1] В. Г. Белинский. Полн. собр. соч., т. VIII. М., 1955, стр. 276.

художественная литература, биографический и бытовой материал, «путешествия в глубь веков», прием персонификации и драматизации и т. д. В ходе обучения должны создаваться не разрозненные представления, а определенные их системы, соответствующие основным идейно-образовательным задачам преподавания истории.

Особенно важно *раскрытие сущности* изучаемых исторических фактов. Рассказав, например, о каком-либо крестьянском восстании, мы помогаем учащимся путем анализа и абстрагирования вычленить из его многочисленных признаков самые существенные и сделать вывод, что в этом восстании проявилась общая закономерность феодализма — борьба крестьянства против феодального гнета.

Поскольку философский закон причинности отражает универсальную закономерность всего материального мира, *раскрытие причинно-следственных связей* между изучаемыми фактами также подводит учащихся к пониманию закономерного характера исторического процесса. Школьники обучаются умению выделять из множества причинно-следственных связей наиболее существенные, т. е. закономерные; различать причину и повод; видеть различие между причиной и теми условиями, которые необходимы для того, чтобы данная причина вызвала соответствующее следствие (например, старшеклассники неоднократно убеждаются, что революции возникают лишь при наличии определенных объективных и субъективных предпосылок). В старших классах расширяются возможности для обучения учащихся умению раскрывать сложные, со многими промежуточными звеньями причинно-следственные цепи и применять знания об уже известных закономерных связях при выяснении причин и следствий аналогичных исторических явлений.

Важную роль играет в процессе обучения и такая логическая операция, как *сопоставление* фактов. Сопоставление позволяет устанавливать общее в ряде однородных исторических явлений и в то же время дает возможность яснее увидеть различия между ними. Сопоставление причин со следствиями («что было до» сравнивается с тем, «что стало после» изучаемого явления) помогает учащимся увидеть коренные изменения в общественной жизни. В старших классах достигается значительное усовершенствование умения производить эту логическую операцию: увеличивается количество сопоставляемых объектов и

усложняются сами эти объекты; чаще применяется полное сопоставление (одновременно раскрываются сходство и различие) и комплексное сопоставление (объекты сопоставляются в различных отношениях); сопоставление проводится в более абстрактной форме.

Каждое историческое явление имеет неповторимые индивидуальные особенности. Но для того чтобы формировать научное понимание истории, необходимо в процессе обучения осуществлять *систематизацию* и *обобщение* изучаемых фактов, так как учащимся легче увидеть исторические закономерности, если их проявления показываются в системах однотипных по своей сущности фактов. Например, при изучении в VIII классе первого периода новой истории учитель вычленяет, а затем обобщает конкретные факты, в которых раскрываются основные закономерности капиталистического строя: более быстрое (по сравнению с феодализмом) развитие производства, непримиримая классовая борьба между пролетариатом и буржуазией и т. д. Систематизация и обобщение не только являются необходимыми условиями для выработки у школьников научного понимания исторических фактов, но и способствует их более прочному запоминанию: как установлено психологами, сведенные в определенные системы факты запоминаются намного лучше, чем факты разрозненные.

* * *

Законы составляют основу всякой системы научного знания [1]. Поэтому только овладение **законами развития общества** [2] может обеспечить научное понимание истории.

---

[1] См.: В. Н. Голованов. Законы в системе научного знания. М., 1970.

[2] Термин «законы», как и термин «факты», применяется в двояком значении: а) для обозначения законов объективного мира; б) для обозначения тех выводов науки, в которых эти объективные законы формулируются (научные законы). Наряду с термином «законы», для обозначения законов объективной исторической действительности применяется также термин «закономерности» (например, «закономерности перехода общества от феодализма к капитализму»). Этим же термином обозначается важнейшее качество как всего общественного развития («закономерность исторического процесса»), так и отдельных явлений общественной жизни («закономерность революции 1905 г.»); в этом значении закономерность понимается как совокупный результат действия многих законов.

Но является ли изучение законов общественного развития задачей школьного курса истории? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно прежде всего уточнить, что именно составляет предмет изучения в этом курсе. Исторический материализм как науку о наиболее общих законах развития общества нельзя рассматривать лишь в качестве методологической основы процесса обучения истории. Учитель истории не только должен освещать все изучаемые события с позиций исторического материализма, но должен **разъяснять** учащимся все входящие в курс выводы и понятия исторического материализма. Изучение открытых марксистско-ленинской наукой закономерностей общественного развития, как подчеркивает Н. Г. Дайри, «является не инородным телом, привнесенным из другой области знаний, а представляет органическую, необходимую сторону исторического образования» [1]. Вот почему предметом изучения в школьном курсе истории служат неразрывно связанные между собой и конкретно-исторические факты, и научные законы развития общества.

Подводить школьников к *пониманию закономерного характера исторического процесса* мы начинаем с первых же уроков истории: а) на конкретных фактах показываем, что в историческом развитии различных народов встречаются сходные явления, имеются общие черты; б) обращаем внимание на повторяемость причинно-следственных связей (однородные причины приводят к однородным следствиям); в) раскрываем определяющую роль в историческом процессе материального производства; г) формируем убеждение, что главными движущими силами этого процесса являются не деяния отдельных личностей, а труд и освободительная борьба народных масс; д) показываем неизбежность исторического развития общества в прогрессивном направлении.

В школьном курсе истории раскрываются *все виды исторических закономерностей.*

Самые основные и наиболее общие закономерности исторического процесса отражены в **социологических** законах, т. е. в законах марксистско-ленинской общетеоретической социологии — исторического материализма. По степени своей общности они подразделяются

[1] Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах средней школы. М., 1966, стр. 312.

на три группы законов, действующих: 1) во всех формациях (общесоциологические законы); 2) в нескольких однотипных формациях; 3) в рамках одной формации или при переходе от одной формации к другой (специфические законы). Все раскрываемые в курсе истории социологические законы связаны между собой, как составные звенья единой системы. Именно система этих законов служит методологическим фундаментом обучения истории, который позволяет и все основные исторические факты также рассматривать в качестве определенной, соответствующей социологическим законам системы.

Однако «неправильно было бы считать, что в истории действуют лишь общие социологические законы...[1]. Перед внимательным и пытливым взглядом историка открывается многообразие исторических закономерностей, которые хотя и связаны с общими социологическими законами, но не исчерпываются ими»[2]. Эти изучаемые исторической наукой конкретно-исторические закономерности, как и социологические законы, представляют собой существенные и общие связи между объективными историческими явлениями. Но в отличие от фундаментальных социологических законов, которые действуют на протяжении всей истории человечества или на протяжении многих столетий, конкретно-исторические закономерности действуют в сравнительно небольших хронологических и локальных масштабах. Так, например, во всех многочисленных выступлениях пролетариата против буржуазии проявляется не только общий социологический закон классовой борьбы, но и проявляются конкретно-исторические закономерности, присущие рабочему движению в данной стране и в данный период.

Социологические законы и конкретно-исторические закономерности неразрывно связаны между собой. Раскрывая самые главные законы всемирно-исторического процесса, марксистско-ленинская социология тем самым дает нам методологический ключ и к пониманию всех остальных его закономерностей. Но в «чистом виде» социологические законы существуют только в теории: в реаль-

---

[1] Такой взгляд был распространен и среди методистов и учителей истории (отразился он, в частности, и в предыдущих работах автора)

[2] П. Н. Федосеев и Г. П. Францев. Социология и история. «Социология в СССР», т. I М. 1965, стр. 21.

ной же действительности они всегда проявляются в конкретно-исторической форме.

Раскрытие исторических закономерностей[1] может осуществляться в процессе обучения истории *на различном теоретическом уровне.*

На первом, самом низшем уровне действие закономерностей показывается только на конкретных исторических фактах, без формулирования соответствующих выводов. Не знакомя, например, учащихся с законами взаимодействия общественного бытия и общественного сознания, мы на многочисленных фактах неоднократно раскрываем материальные предпосылки возникновения новых идей и показываем влияние идей на ход общественного развития.

На втором уровне раскрытие закономерностей сопровождается формулированием обобщающих выводов, но мы не указываем, что эти выводы представляют собой научные законы. На таком уровне раскрываются все конкретно-исторические закономерности, важнейшие законы отдельных формаций и некоторые законы, действующие во всех или в нескольких формациях (например, при изучении в VIII классе «Манифеста Коммунистической партии» разъясняется вывод о решающей роли в развитии всякого эксплуататорского общества классовой борьбы). Но раскрытие многих социологических законов не доводится в курсе истории до формулирования соответствующего вывода. Так, определяющая роль в жизни общества материального производства показывается на конкретных фактах с первых же уроков истории, а обобщающий вывод об этой общесоциологической закономерности формулируется и разъясняется лишь в выпускном классе при изучении обществоведения.

На третьем, самом высоком уровне не только формулируются выводы, раскрывающие закономерности, но и разъясняется, что эти выводы представляют собой законы (закономерности) общественного развития, т. е. применяется само понятие «закон». Однако на этом уровне раскрытие закономерностей в массовой практике преподавания истории почти не осуществляется. Изучая в VIII классе в курсе новой истории тему «Возникновение науч-

---

[1] Этим термином обозначаются все закономерности исторического процесса — и проявления социологических законов, и конкретно-исторические закономерности.

ного коммунизма», учащиеся узнают из учебника, что научный коммунизм «явился новой революционной теорией, целым переворотом в науке, открытием законов общественного развития...» (§ 31). Но какие именно законы были открыты К. Марксом и Ф. Энгельсом? Что такое «закон»? На эти важнейшие вопросы учебник ответа не дает. В учебном пособии по изучаемому в VIII классе курсу отечественной истории понятие о законах развития общества также не раскрывается. В учебнике «Новая история» (ч. II) это понятие употребляется лишь однажды: когда разъясняется закон неравномерности экономического и политического развития капиталистических стран (§ 40). В учебных пособиях по истории СССР для IX и для X классов понятие «закон» снова отсутствует. А в пособии по новейшей истории оно употребляется только в названиях двух параграфов: «Общие закономерности и особенности социалистической революции и строительства социализма в разных странах» и «Закономерность крушения колониализма». Не удивительно поэтому, что у учащихся складывается представление, будто история — в отличие от математики, физики, химии — может изучаться без знания научных законов [1].

Исследование, проведенное Н. Г. Дайри в X—XI классах, показало, что до изучения курса обществоведения никто из учащихся не смог ответить на вопрос, какие ему известны законы развития общества, и лишь немногие учащиеся смогли сколько-нибудь удовлетворительно ответить на вопрос, что такое закон, закономерность [2]. Отсутствие ясного понимания этих вопросов показала и проведенная нами проверка знаний учащихся восьмых классов. Чтобы проверить, насколько осознанно восьмиклассники могут сами усвоить имеющийся в учебнике «Новая история» (ч. I) вывод об открытии К. Марксом и Ф. Энгельсом законов общественного развития, сразу же после изучения темы «Возникновение научного коммунизма» учащимся трех контрольных классов (в которых преподавание велось в соответствии с методической системой учебника) было предложено дать письменные ответы на следующие вопросы: 1) Какие законы были открыты К. Марксом и Ф. Энгельсом? 2) Что такое законы развития общества? 27 из 88 учащихся на первый вопрос ответить не смогли. В ответах 39 учащихся перечислялись некоторые закономерности перехода общества от капитализма к социализму, основные

---

[1] Изучая математику, школьники впервые встречают термин «закон» в учебнике для IV класса («переместительный закон сложения», «сочетательный закон сложения» и т. д.). В учебнике по физике для VI класса понятию «закон» дается уже элементарное разъяснение (во Введении). В дальнейшем термин «закон» постоянно употребляется в курсах природоведческих дисциплин.

[2] См.: Н. Г. Дайри. Указ. соч., стр. 277—281.

признаки социалистического общества: «Маркс и Энгельс открыли и доказали, что капитализм потерпит поражение и восторжествует пролетариат»; «Были открыты такие законы, как равенство людей, уничтожение частной собственности, совместный труд всех трудящихся» и т. п. Общие закономерности исторического развития (смена формаций, классовая борьба) были указаны всего в 22 ответах. На второй вопрос отвечал 91 учащийся. 30 из них вообще не смогли ответить на вопрос. В 36 ответах вместо определения понятия «закон» перечислялись некоторые исторические закономерности. И только 25 учеников сделали попытку ответить на вопрос. Из них дали неконкретные, тавтологические определения 13 учащихся (законы — это «условия развития общества», «идеи», «закономерности»). Отметили, что законы указывают «путь развития», что они являются «программой», «предсказывают дальнейшее развитие общества» и т. п. — 7 учащихся. Спутали исторические законы с юридическими законами — 5 учащихся. Таким образом, проверка знаний показала, что без соответствующих разъяснений учителя сами восьмиклассники не в состоянии усвоить понятие о законах развития общества.

Включение в курс истории старших классов *формулирования и разъяснения основных законов развития общества* — таково, на наш взгляд, важнейшее условие, без которого невозможно добиться повышения идейно-теоретического уровня исторического образования в средней школе. Именно в этом и должно заключаться качественное отличие формирования научного понимания истории в старших классах от формирования этого понимания в предыдущих классах.

Могут возразить: «А зачем нужно нам спешить с формулированием законов исторического материализма? Ведь учащиеся будут изучать эти законы в курсе обществоведения, и тогда, в X классе, они гораздо легче смогут их усвоить...» Надо признать, что в курсе обществоведения для изучения общих законов исторического развития, действительно, существуют в некоторых отношениях более благоприятные условия, чем в курсе истории: у десятиклассников уже есть широкий круг конкретно-исторических и теоретических знаний, необходимых для усвоения этих законов; в выпускном классе выше уровень познавательных возможностей учащихся; способствует усвоению основ исторического материализма и то, что в курсе обществоведения эти основы изучаются в концентрированном, систематизированном виде и в связи с изучением общефилософской диалектико-материалистической теории. Однако опыт работы показывает, что откладывание формулирования и разъяснения научных законов развития общества до изучения курса обществоведения наносит существенный ущерб знаниям учащихся: во-

первых, снижается теоретический уровень изучения курса истории; во-вторых, в курсе обществоведения существуют весьма ограниченные возможности для раскрытия законов на конкретно-историческом материале, для систематического закрепления, углубления и — главное — практического применения знаний о данных законах. Изучение вначале истории без формулирования и разъяснения научных законов развития общества, а затем изучение этих законов без достаточной опоры на фактический материал курса истории приводит зачастую к тому, что теоретические знания оказываются недостаточно связанными со знаниями конкретно-историческими.

Против включения в курс истории формулирования и разъяснения законов исторического материализма высказывается порой и такое возражение: «И не формулируя этих законов, мы ведь раскрываем их сущность на конкретных исторических фактах. Разве в этом случае учащиеся не получают знаний о данных законах?» Такое возражение основано на признании возможности раскрытия теоретических понятий и выводов без введения в курс истории соответствующих терминов и формулировок. «Верно ли положение о том, что понятие, которому не соответствует термин, в сознании ученика не оформляется как понятие?» — ставит полемический вопрос А. В. Ефимов и тут же отвечает на него: «На наш взгляд, неверно. В данном случае не учитывается, что формирование понятия возможно без введения обобщающего термина, а лишь на основе указания существенных признаков данного понятия» [1]. Придерживаясь такого же мнения, А. А. Вагин приводит следующий пример: «Не вводя терминов «базис» и «надстройка», мы знакомим учащихся с историческими формами базиса, с элементами надстройки (государством, религией, искусством) и на конкретном материриале показываем зависимость надстройки от базиса и влияние надстройки на базис» [2]. В этих высказываниях отражена очень важная закономерность процесса обучения, которую всегда должен учитывать учитель: подготовка учащихся к усвоению теоретических понятий и выводов начинается задолго до того, как мы вводим в курс соответствующие термины и формулировки. Однако наряду с

---

[1] «Методическое пособие по новой истории для учителей средней школы (1640—1870)». Под ред. А. В. Ефимова, ч. I. М., 1970, стр. 13.

[2] А. А. Вагин. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, стр. 361.

этой закономерностью следует учитывать и другую важную закономерность учебного процесса. Чтобы наглядно показать ее, рассмотрим более детально приведенный выше пример.

Идет урок, посвященный изучению политического строя в Англии в конце XIX — начале XX в. Учитель приводит конкретные факты, разоблачающие классовую сущность английского государства и двухпартийной системы. Знакомим ли мы на данном уроке учащихся с социологическим законом — зависимостью политической надстройки от экономического базиса? Да, А. А. Вагин прав: с точки зрения у ч и т е л я, который знает этот закон, его действие на данном уроке, действительно, «показано». Но давайте теперь посмотрим на проведенную учителем работу глазами у ч а щ и х с я. Как могут они знать, что на уроке показывалось действие этого закона, если он не был сформулирован и разъяснен учителем и, следовательно, учащимся еще не известен? На уроке осуществляется лишь один из многих этапов подготовки учащихся к усвоению данного закона, но предметом познания для учащихся он еще не стал.

Как нельзя ожидать от учащихся усвоения закона Ома, если учитель физики ограничился лишь тем, что показал его действие с помощью прибора, так нельзя ожидать и усвоения закона общественного развития, если учитель истории только показал проявление этого закона на конкретно-историческом материале. Точно так же обстоит дело и с понятиями. Усвоение их учащимися без введения в курс соответствующих терминов затруднено, так как нельзя усвоить содержание вне его формы, нельзя усвоить смысл слова, не зная самого этого слова. Если мы не вводим в курс того или иного термина, учащимися могут быть усвоены, как это и отмечает А. В. Ефимов, только существенные признаки обозначаемого данным термином понятия; но раскрытие отдельных признаков, будучи важным этапом в подготовке учащихся к усвоению понятия, еще не дает знаний о понятии в целом. Так, уже в курсе истории V класса на многих конкретных примерах показывается производственная деятельность людей и решающая роль в ней орудий труда, однако нельзя же на этом основании считать, что мы знакомим пятиклассников с понятием «производительные силы». В заключение подчеркнем, что рассматриваемый вопрос имеет прямое отношение к определению основных направле-

ний развития методики обучения истории: признание возможности раскрытия понятий без применения соответствующих терминов легко использовать в качестве аргумента для отрицания необходимости дальнейшего повышения теоретического уровня исторического образования в средней школе, поскольку, дескать, и без повышения этого уровня мы можем раскрывать в курсе истории все понятия и все законы исторического материализма «на фактах»...

Необходимость включения в курс истории старших классов формулирования и разъяснения научных законов развития общества обосновывается следующими соображениями:

раскрытие и систематическое применение в курсе истории, как и в курсах природоведческих дисциплин, общенаучного понятия «законы» способствует формированию у школьников диалектико-материалистического понимания объективности и единства всего окружающего нас (и естественного, и социального) мира;

без формулирования раскрываемых в курсе истории закономерностей невозможно выработать научное понимание исторического процесса, так как научным может считаться лишь такое понимание, которое основано на знании научных законов;

создаются условия для более глубокого раскрытия ведущей идеи всего школьного курса истории: идеи о закономерности поступательного движения человечества к установлению самого прогрессивного общественного строя — коммунизма;

формулирование законов требуется и самой логикой обучения: иначе процесс обобщения соответствующих исторических фактов остается в курсе истории незавершенным (получается так, что мы лишь подводим, но не приводим учащихся к пониманию проявляющихся в этих фактах законов);

знание научных законов общественного развития дает возможность учащимся глубже и прочнее усваивать обобщаемый в них конкретно-исторический материал;

более глубокими и прочными становятся знания учащихся и о самих этих законах, так как они раскрываются и применяются на протяжении всего процесса обучения истории в старших классах;

формулирование законов способствует развитию логического мышления учащихся: от ступени, на которой

превалирует раскрытие причинно-следственных связей путем объяснения единичных явлений другими единичными явлениями, старшеклассники переходят к более высокой ступени, на которой применяется объяснение явлений общими законами[1];

благодаря этому расширяются возможности для обучения учащихся умению применять научные законы в качестве метода познания исторических и современных социальных явлений (а в таком качестве могут выступать только те законы, которые сформулированы и разъяснены учителем);

поскольку мы считаем необходимым рассказывать учащимся о революционном перевороте, совершенном К. Марксом и Ф. Энгельсом в науке, — об открытии ими законов общественного развития, мы обязаны объяснить, какие именно законы были ими открыты, так как иначе этот важнейший вывод будет лишь формально заучен учащимися;

возрастает интерес к изучению истории, так как старшеклассников интересует не только сюжетно-образный исторический материал, но и его теоретическое осмысливание;

включение в курс истории формулирования и разъяснения основных законов развития общества позволяет намного лучше подготовить учащихся к усвоению курса обществоведения, в ходе изучения которого уже имеющиеся у школьников знания о законах не только систематизируются, но и значительно расширяются, углубляются.

Из всего этого, конечно, не следует, что в школьный курс истории необходимо включить изучение всех социологических законов. Сформулированы и разъяснены в этом курсе могут быть **лишь немногие, наиболее доступные учащимся законы.**

Обосновывая необходимость формулирования в курсе истории некоторых научных законов, нужно учитывать, что само по себе знание формулировки закона еще не свидетельствует, что ученик его усвоил. Для достижения этой цели должна проводиться длительная, многоступенчатая, осуществляемая на различных теоретических уровнях учебная работа, которая начинается задолго до формулирования закона и продолжается после его сформулирования. Так, уже с первых уроков школьного кур-

[1] См.: М. Н. Шардаков. Мышление школьника. М., 1963, стр. 154—155.

са истории мы начинаем на конкретных фактах раскрывать решающую роль народных масс; затем на основе обобщения системы соответствующих фактов формулируется этот общесоциологический вывод; после введения в курс понятия «законы развития общества» разъясняем учащимся, что данный вывод представляет собой научный закон; на всех же последующих уроках осуществляется дальнейшее развитие знаний учащихся об этом законе.

Вводя в курс формулировки некоторых научных законов, мы руководствовались следующими методическими требованиями к их определениям: а) определения должны верно отражать соответствующие объективные закономерности; б) нужно стремиться к тому, чтобы они были сформулированы понятно для учащихся, но не следует допускать такого чрезмерного упрощения формулировок, которое впоследствии может затруднить усвоение научных определений законов; в) все понятия, входящие в определения законов, должны быть уже известны учащимся; г) нельзя ограничиваться введением в курс лишь названия закона (например, «закон классовой борьбы»), так как для его усвоения учащимся необходимо знать формулировку, раскрывающую сущность данного закона (когда же закон усвоен, можно оперировать и одним лишь его названием). Но следует иметь в виду, что никакая формулировка, раскрывающая сущность закона, не в состоянии полностью отразить соответствующий комплекс объективных общественных отношений. Поэтому формулирование закона должно всегда сочетаться с подробным разъяснением его содержания и последующим раскрытием особенностей его проявления в различных конкретно-исторических условиях.

Процесс выработки у школьников научного понимания истории нельзя сводить лишь к раскрытию социологических законов. В этом нам пришлось убедиться на собственном опыте работы, когда мы ограничивались (на первом этапе исследования) формулированием лишь некоторых законов исторического материализма. Применение понятия «законы» только при раскрытии самых общих закономерностей всемирной истории усиливает опасность социологического схематизма: у учащихся складывается представление, будто в обществе все время действуют немногие, одни и те же («одинаковые») законы; и это мешает сформировать у них такой метод познания, при котором все многообразные конкретные явления об-

щественной жизни рассматриваются с позиций марксистско-ленинского учения о закономерном характере исторического развития общества. Путь к преодолению этого недостатка был найден лишь тогда, когда в неразрывной связи с раскрытием социологических законов мы стали осуществлять и *формулирование конкретно-исторических закономерностей* (с употреблением самого понятия «закономерности»). Но поскольку таких закономерностей существует бесчисленное множество, данным термином следует обозначать лишь самые основные из них, относящиеся к важнейшим социальным процессам. Например, могут быть сделаны обобщающие выводы о конкретно-исторических закономерностях революций 1848—1849 гг., о закономерностях кризиса феодально-крепостнического строя в России, об общих закономерностях национально-освободительных движений на современном этапе и т. д.

Итак, в курсе истории старших классов должны формулироваться и социологические законы, и конкретно-исторические закономерности. Но достаточно ли этого для выработки у школьников научного мировоззрения? Нет, необходимо еще одно условие: нужно, как это убедительно доказал Н. Г. Дайри, *разъяснить учащимся сущность самого понятия «закон» («закономерность»)*. Разъяснение этого понятия не только позволяет избежать его формального употребления в курсе истории, но и способствует выработке у школьников научного понимания исторического процесса. Дело в том, что для раскрытия закономерного характера этого процесса необходимо ввести в курс истории понятие «закономерное явление». А чтобы учащиеся могли оперировать этим понятием, чтобы они понимали, какие явления относятся к закономерным, и умели самостоятельно обосновывать их закономерность, они должны знать основные признаки таких явлений, т. е. должны знать признаки понятия «закон».

В ходе проведенного исследования мы убедились, что, формируя у школьников марксистское понимание истории, нужно всегда учитывать *особенности и трудности раскрытия закономерностей общественного развития.*

Как и законы развития природы, законы развития общества представляют собой объективные, всеобщие и необходимые взаимосвязи. Но в отличие от естественных законов социальные законы существуют и проявляются лишь в деятельности людей, играющих роль не слепых орудий законов, а подлинных творцов истории. Вследст-

вие этого проявления законов общественного развития зависят от множества субъективных факторов, которые не могут учитываться с такой же точностью, как явления природы. Экономические законы всегда проявляются лишь в виде тенденций общественного развития: «Все они не имеют иной реальности, кроме как в приближении, в тенденции, в среднем, но не в *непосредственной* действительности»[1]. Вот эту главную особенность социальных законов и трудно понять учащимся, поскольку, исходя из опыта, полученного при изучении природоведческих дисциплин, они полагают, что и социальные законы должны действовать с такой же «обязательностью», как уже известные им физические или химические законы. Чтобы не допустить такого примитивно-догматического понимания законов истории, учителю нужно иметь в виду, что их действие не является непрерывным, что оно обнаруживается лишь во множестве исторических фактов, но не обязательно в каждом из этих фактов[2]. Так, закон о все большем обострении классовой борьбы между пролетариатом и буржуазией вовсе не означает, что во всякой капиталистической стране рабочее движение ежегодно должно достигать более высокого уровня, чем в год предыдущий; а закон о решающей роли развития производительных сил вовсе не требует, чтобы причины всех исторических событий обязательно сводились к усовершенствованию орудий труда.

Еще более трудно усвоить учащимся диалектическую противоречивость исторического развития, которая обусловлена тем, что действие одних закономерностей всегда сталкивается с действием других, противоположных закономерностей (например, тенденция к загниванию капиталистической экономики сталкивается с противоположной тенденцией — стремлением капиталистов к расширению и модернизации производства ради увеличения своих прибылей). Это затруднение усугубляется тем, что в ходе обучения учитель, естественно, сосредоточивает

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 39, стр. 355.

[2] «Наблюдая картину исторической действительности во всех ее деталях, зачастую мы видим прямо противоположное тому, что следовало бы ожидать, исходя из знания законов социального развития. Но делать отсюда вывод, что социальные законы не обладают достаточной силой, как заметил один социолог, — значит уподобляться школьнику, который, наблюдая воздушный шар, ставит под сомнение существование силы тяготения» («Философские проблемы исторической науки». М., 1969, стр. 17).

внимание учащихся не на всех закономерностях, а лишь на закономерностях, определяющих самые главные направления развития общества.

Трудно также раскрывать в курсе истории неразрывные взаимосвязи между общим, единичным и особенным. Во-первых, учащимся нелегко увидеть общие закономерности в единичных событиях, если эти закономерности глубоко скрыты под своеобразной конкретно-исторической формой событий (восьмиклассники, например, не могут без помощи учителя увидеть в таких различных движениях, как выступления уравнителей и копателей в Англии, восстание Шейса в США и движение «бешеных» во Франции, проявление общей закономерности всех буржуазных революций: буржуазия не в состоянии надолго сплотить вокруг себя народные массы). Во-вторых, поскольку общие закономерности неоднократно повторяются, они запоминаются учащимися намного лучше, чем неповторимые, лишь однажды фиксируемые в курсе истории особенности исторических явлений (рассказывая, например, при изучении новейшей истории о развитии различных социалистических стран, десятиклассники нередко ограничиваются лишь раскрытием общих закономерностей строительства социализма, и потому в их пересказе получается, что в истории этих стран все было «одинаковым»). В-третьих, не только в младших, но и в старших классах, учащиеся склонны переносить уже известные им общие причинно-следственные связи на новые факты и в тех случаях, когда эти связи в реальной действительности отсутствовали: по меткому определению С. К. Морозова, учащиеся подходят к пониманию исторических явлений «не с точки зрения того, «как было», «как в действительности протекали явления», а с точки зрения того, «как должно быть», «как обычно бывает»[1] (у восьмиклассников после изучения буржуазных революций XVII—XVIII вв. может, например, сложиться представление, что буржуазия всегда «должна быть» руководящим классом в борьбе против феодального строя, и потому при изучении революций 1848—1849 гг. учителю нужно обратить особое внимание на раскрытие их важнейшей особенности — контрреволюционной роли буржуазии). В-четвертых, усвоение общих исторических законо-

---

[1] «Психология усвоения истории учащимися». Под ред. А. З. Редько. М., 1961, стр. 19.

мерностей затрудняется из-за того, что действие их всегда видоизменяется в зависимости от конкретных исторических условий (например, учащиеся иногда спрашивают, почему в настоящее время классовая борьба в развитых капиталистических странах не происходит в форме вооруженных восстаний, почему после второй мировой войны не было таких разрушительных экономических кризисов, как «черный кризис» 1929—1933 гг.).

Формирование научного понимания общественной жизни намного труднее, чем формирование научного понимания явлений природы, и в силу следующего обстоятельства: поскольку исторические явления не могут быть повторно воспроизведены, действие проявляющихся в них законов нельзя показать учащимся с такой же наглядностью, как действие физических или химических законов. Можно сказать, что при изучении законов общественного развития «нельзя пользоваться ни микроскопом, ни химическими реактивами. То и другое должна заменить сила абстракции»[1]. Вот почему так важно раскрывать все абстрактные понятия на конкретных фактах.

Мы специально столь подробно остановились на вышеперечисленных трудностях потому, что включение в курс истории старших классов изучения законов развития общества может привести к возникновению у школьников схематического и догматического представления об историческом развитии общества. Для преодоления этой опасности есть только один путь: *раскрытие общих закономерностей исторического процесса необходимо всегда осуществлять в неразрывной связи с раскрытием его неповторимых особенностей.* Марксистско-ленинская теория должна служить не шаблоном, под который насильственно подгоняются изучаемые конкретные исторические факты, а диалектически гибким общим методом познания этих фактов. «...Живая душа марксизма: конкретный анализ конкретной ситуации»[2] — в этих ленинских словах определено важнейшее требование к методике раскрытия исторических закономерностей.

* * *

Чтобы процесс обучения истории строился в соответствии с требованиями системного подхода, должна быть разработана **система теоретических выводов и понятий,**

---

[1] К. Маркс. Капитал, т. I. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 23, стр. 6.

[2] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, стр. 136.

в которых раскрываются основные исторические закономерности. Разработка такой системы — актуальна и требует необходимых усилий со стороны методической науки.

По классификации, предложенной А. А. Вагиным, понятия, которые отражают «общие связи и закономерности исторического процесса» («класс», «государство»), относятся к социологическим, а понятия, которые «отражают и обобщают явления, свойственные определенной общественно-экономической формации» («рабы», «буржуазная республика»), выделены в группу общеисторических понятий [1]. Но с такой классификацией вряд ли можно согласиться. К социологическим относятся все те понятия, которыми оперирует общетеоретическая социология — исторический материализм, т. е. понятия, которые применяются для раскрытия наиболее общих законов развития общества, в том числе и для раскрытия их проявлений в определенных формациях. Кроме того, нельзя называть «общеисторическими» понятия, отражающие закономерности не всего исторического процесса, а лишь отдельного его этапа. Нужно также учитывать, что, помимо социологических, в содержание курса истории входят и другие теоретические понятия, которыми оперируют историческая наука («феодальная раздробленность», «централизованное государство»), политическая экономия («товар», «прибыль»), теория научного коммунизма («задачи коммунистического строительства», «тактика коммунистических партий»). Все эти понятия могут быть названы **теоретическими**, поскольку их усвоение необходимо для формирования знаний о научной теории общественного развития. Понятия же, которые обозначают единичные явления, относятся к **конкретно-историческим**. Между ними и теоретическими понятиями также существуют внутренние связи (например, понятие «французская революция XVIII в.» включает в себя основные признаки социологического понятия «социальная революция»).

Прежде всего необходимо установить, *какие именно теоретические выводы и понятия могут и должны быть включены в школьный курс истории.*

В методической литературе под «системой понятий» обычно понимают и систему входящих в содержание курса истории выводов, поскольку выводы также относятся к понятийной форме мышления. Но в логическом плане между выводами и понятиями есть существенное различие: выводы представляют собой обобщающие суждения, а понятия служат составными элементами, из которых эти суждения конструируются [2]. Именно в выводах и формулируются все раскрываемые в курсе законы исторического развития. Поэтому начинать разработку его теоретического содержания надо не с определения перечня понятий, а с решения более важного вопроса: какие зако-

---

[1] См.: А. А. Вагин. Указ соч., стр. 350.
[2] См.: Е. К. Войшвилло. Понятие. М., 1967, стр. 117—122.

ны должны быть усвоены учащимися в процессе обучения истории? Наиболее общие из законов являются самыми главными (системообразующими) элементами, определяющими теоретическое содержание всего школьного курса истории.

Попытки же начинать решение этой задачи путем рассмотрения вопросов о целесообразности введения в курс тех или ных социологических понятий не могут быть результативными. Например, учитель, который включает в курс понятие «производительные силы», имеет все основания утверждать, что это понятие необходимо для того, чтобы раскрыть важные исторические закономерности: показать учащимся, что прогрессивность каждого нового общественного строя прежде всего определяется более высоким уровнем развития производительных сил; подвести учащихся к выводу, что всякий общественный строй, который становится тормозом развития производительных сил, неизбежно погибает и т. д. «Но, позвольте, — может также с полным основанием возразить учитель, который понятие «производительные силы» в курс не включает, — я и без этого понятия раскрываю те же самые закономерности. Но вместо «производительных сил» употребляю уже известное учащимся понятие — «производство». Зачем же усложнять курс, вводя в него понятие о производительных силах, если без него можно обойтись?» Подобные расхождения во мнениях вполне естественны, поскольку раскрытие закономерностей общественного развития, действительно, может осуществляться в курсе истории на различном теоретическом уровне, с использованием различных понятий. Поэтому, чтобы обоснованно решить вопрос о целесообразности введения в курс истории понятия «производительные силы», следует предварительно установить, можно и нужно ли включить в курс истории формулирование закона о решающей роли производительных сил в развитии общества.

Все раскрываемые в школьном курсе истории основные теоретические выводы и понятия по своему содержанию являются сложными системами, состоящими из многих соподчиненных элементов. Следовательно, необходимо не только установить перечень этих выводов и понятий, но и методически обоснованно определить г л у б и н у раскрытия каждого из них. Например, если решено включить в курс понятие «производительные силы», то нужно тотчас же решить, с какими составляющими его

содержание элементами («предмет труда», «средства производства», «орудия труда» и т. д.) должны быть ознакомлены учащиеся.

Какие же факторы следует учитывать, определяя перечень и глубину раскрываемых в курсе истории теоретических (и прежде всего социологических) выводов и понятий? Во-первых, как и при отборе исторических фактов, главным критерием служат образовательно-воспитательные цели обучения. Во-вторых, все выводы и понятия вводятся в курс как взаимосвязанные звенья единой системы (так, если мы вводим в курс общесоциологический вывод об определяющей роли развития производительных сил, мы обязаны включить частные выводы, показывающие действие этого закона, и в систему раскрытия основных признаков формаций, и в систему раскрытия причин социальных революций). В-третьих, устанавливается, есть ли возможность включить в курс конкретно-исторический материал, необходимый для раскрытия данного вывода или понятия. В-четвертых, следует учитывать уровень познавательных способностей учащихся.

Помимо этих общих критериев определения теоретического содержания курса, необходимо принимать во внимание еще один важный фактор. Этим фактором являются конкретные условия педагогического процесса, т. е. реальный уровень подготовки учащихся данного класса и уровень квалификации самого учителя. Уровни же эти бывают, как известно, весьма различны. Именно этим объясняется тот факт, что описываемый в методической литературе опыт преподавания истории на высоком теоретическом уровне многие учителя считают «слишком сложным» и потому в практике своей работы не применяют. И нельзя, конечно, требовать, чтобы все учителя истории без учета своих реальных возможностей вели преподавание на одном и том же теоретическом уровне. Но было бы непростительной ошибкой, если бы, ссылаясь на встречающиеся в массовой практике отрицательные примеры, мы перестали стремиться к повышению идейно-теоретического уровня преподавания истории. Методика, как и всякая наука, в своем развитии должна опережать практику. Вместе с тем методика не должна и отрываться от массовой практики сегодняшнего дня. Вот почему нужно разрабатывать и применять различные по своей сложности системы раскрываемых в курсе истории теоретических выводов и понятий. Для этого должна приме-

няться дифференцированная их оценка: прежде всего следует установить, какие самые основные выводы и понятия необходимо включить в школьный курс истории, чтобы был обеспечен минимальный, обязательный для всех учителей теоретический уровень обучения, требуемый государственной учебной программой, а потом уж решать, какие еще выводы и понятия возможно включить в курс, если имеются условия для обучения на более высоком теоретическом уровне. Таким образом, вариативность теоретического уровня преподавания истории позволит успешно формировать научное мировоззрение учащихся в различных педагогических условиях. Больше методик хороших и *разных* — так, перефразируя известные слова поэта, можно определить важнейшую задачу методической науки на пути сближения ее с массовой школьной практикой.

В основе вводимой в курс истории системы теоретических выводов и понятий должна лежать система самых основных социологических законов, действующих во всех или в нескольких формациях. К ним относятся прежде всего законы: а) об определяющей роли в жизни общества материального производства; б) о переходе общества ко все более прогрессивным формам общественного строя (формациям); в) о решающем значении классовой борьбы и революций; г) о решающей роли в истории народных масс [1]. Определив перечень этих наиболее общих законов, можно затем установить и те специфические законы отдельных формаций, которые должны быть разъяснены в ходе обучения истории. Особенно большое образовательное и воспитательное значение имеет изучение законов развития двух последних формаций, так как от их усвоения зависит формирование научного убеждения в неизбежности гибели капитализма и победы социализма.

Система формулируемых в курсе истории социологических законов может иметь многочисленные варианты, которые различаются и по перечню входящих в нее законов, и по глубине раскрытия каждого из них, и по самим формулировкам законов. Перечень вышеперечисленных наиболее общих законов следует рассматривать как «ми-

---

[1] Более широкий перечень основных мировоззренческих идей, которые могут быть усвоены учащимися старших классов, приведен в книге: И. Я. Лернер. Изучение истории СССР в IX классе. Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963, стр. 179—181.

3 Заказ 1462

нимальный», т. е. как самый простой и доступный учащимся вариант. На его базе могут быть созданы и более сложные варианты (например, с формулированием закономерностей взаимодействия производительных сил и производственных отношений). Наличие у всех вариантов общей основы позволяет учителю в зависимости от уровня подготовки класса сравнительно легко переходить от более простой к более сложной методической системе формирования научного понимания истории.

Система формулируемых законов намного лучше усваивается учащимися, если ее разъяснение (и запись) имеет четкую иерархическую структуру: в качестве основных элементов и главных объектов прочного усвоения в такой системе выделяются наиболее общие законы; раскрытие же каждого из них складывается из раскрытия комплекса соподчиненных, более «узких» социологических выводов (см. стр. 96—98). И основные законы, и соподчиненные выводы располагаются в последовательности, отражающей объективно существующие связи между закономерностями общественного развития.

Определяя содержание курса истории, необходимо также *установить те ступени процесса обучения, на которых целесообразно впервые ввести в курс новые теоретические выводы и понятия.*

Так как **предметом изучения в курсе истории прежде всего являются исторические факты,** ведущим методом познания служит индуктивный метод (от факта — к понятию). Поэтому, вводя в курс новые понятия и выводы, нужно всегда учитывать, имеются ли у учащихся конкретно-исторические знания, необходимые для их усвоения. Вместе с тем в преподавании истории в неразрывной связи с индукцией следует более широко, чем это делается в настоящее время, применять и второй метод познания — дедуктивный (от понятия — к факту). В первую очередь это относится к формированию социологических выводов и понятий, так как они служат не только обобщениями уже изученных исторических явлений, но и инструментами познания новых для учащихся явлений общественной жизни. И чем раньше учащиеся овладевают этими иструментами, тем более эффективной становится их самостоятельная мыслительная деятельность. Однако нельзя забывать и о противодействующих факторах: чем раньше мы вводим в курс истории социологические выводы и понятия, тем меньше у учащихся необхо-

димых для их усвоения конкретно-исторических знаний и тем ниже уровень познавательных способностей учащихся.

Из бесспорного положения о первостепенном значении конкретно-исторических знаний иногда делается неправильное заключение, что обобщающие выводы и понятия могут вводиться в курс истории лишь тогда, когда учащимися уже усвоены соответствующие факты. При такой точке зрения не учитывается, что, поскольку все выводы и понятия являются взаимосвязанными звеньями единой системы, определяя место введения в курс каждого из них, следует принимать во внимание уровень не только конкретно-исторических, но и теоретических знаний учащихся. Так, например, понятие «империализм» может быть включено в курс истории IX класса уже в ходе вводной беседы, в которой дается общая характеристика второго периода новой истории, т. е. тогда, когда у школьников еще нет знаний о конкретных фактах, необходимых для раскрытия признаков этого понятия. Но, поскольку учащимся уже известно, что капиталистический строй является одним из этапов прогрессивного развития человеческого общества и что этот эксплуататорский строй, как и предыдущие эксплуататорские формации, обречен на неизбежную гибель, они могут еще до изучения соответствующих исторических фактов понять ленинское определение империализма как высшей и последней стадии развития капиталистического строя. Такое дедуктивное включение понятия «империализм» в систему уже известных учащимся выводов и понятий создает идейную установку для анализа и обобщения всего последующего конкретно-исторического материала и раскрывает перед учащимися историческую перспективу развития капиталистического строя.

Новые для школьников социологические выводы и понятия нужно вводить в курс истории постепенно (не допуская слишком большой «плотности информации» на отдельных уроках) и в такой последовательности, которая соответствует связям между ними.

Особенно большое значение имеет определение места формулирования в школьном курсе наиболее общих социологических законов. Эту операцию нет надобности откладывать до завершающих ступеней процесса обучения, когда у учащихся уже будут знания о всех формациях. Первые общеисторические обобщения могут быть сдела-

ны уже после изучения первых трех формаций, т. е. тогда, когда впервые появляется возможность показать учащимся общие закономерности в их развитии. Если разъяснение социологических выводов требует обобщения особенно широкого конкретно-исторического материала, относящегося к различным формациям, эти выводы лучше всего вводить в курс истории на повторительно-обобщающих уроках.

В процессе обучения должно осуществляться *систематическое и последовательное раскрытие всех введенных в курс истории теоретических выводов и понятий.* Нарушение этого дидактического требования неизбежно приводит к тому, что полученные учащимися теоретические знания не закрепляются, не развиваются и потому быстро ими утрачиваются. Так обстоит, например, дело, если после введения в изучаемый в VIII классе курс новой истории понятий «производительные силы» и «производственные отношения» отсутствует систематическое и последовательное применение и углубление этих понятий: когда в нескольких школах после изучения данного курса мы предложили 159 учащимся в письменном виде ответить на вопросы о причинах и значении перехода общества от феодализма к капитализму, первое из вышеуказанных понятий было использовано всего лишь в 7 работах, а о втором вообще никто из учащихся даже и не вспомнил. Нарушение этого требования затрудняет также формирование знаний учащихся об общих закономерностях исторического процесса. Нельзя, например, подвести учащихся к выводу, что экономической основой всех буржуазных революций является конфликт между производительными силами и феодальными производственными отношениями, если это понятие употребляется (как это делается в учебнике) при раскрытии причин только одной буржуазной революции — французской революции XVIII века.

В отношении каждого включаемого в курс истории теоретического понятия необходимо установить: 1) в чем должна заключаться подготовка учащихся к усвоению данного понятия до его введения в курс истории, т. е. какие его признаки или составные элементы его содержания, какие другие связанные с ним понятия должны быть предварительно усвоены учащимися; 2) с какой глубиной, на основе обобщения каких исторических фактов будет раскрыто это понятие в момент его введения; 3) как будет в этот момент разъяснен смысл, сформулировано

определение понятия; 4) какие новые признаки понятия и где именно будут раскрыты в ходе последующего процесса обучения; 5) какие и где нужно раскрыть связи данного понятия с другими понятиями курса; 6) каким новым конкретно-историческим содержанием должно «наполняться» в ходе последующей работы уже введенное в курс понятие; 7) где будет осуществляться обобщение знаний учащихся о данном понятии; 8) на каких уроках следует обучать школьников умению применять его в качестве инструмента познания новых исторических фактов.

В качестве примера приведем методическую схему, показывающую основные этапы раскрытия на уроках истории в VIII классе одной из важнейших закономерностей капиталистической системы хозяйства — периодических кризисов перепроизводства.

	Первый период новой истории
Развитие капитализма в Англии в 1815—1848 гг.	Учитель описывает промышленный кризис 1825 г. и вызванную им безработицу. Дается определение понятию «кризис перепроизводства» (см. стр. 196). Учащиеся подводятся к пониманию неизбежности периодических кризисов, так как они порождаются противоречием между все более возрастающими производительными силами и капиталистическими производственными отношениями.
„Манифест Коммунистической партии". Открытие К. Марксом и Ф. Энгельсом законов развития общества.	Обосновывается вывод, что это противоречие должно привести капиталистический строй к неизбежной гибели. Знания учащихся о кризисах перепроизводства включаются в систему раскрытия общеисторического закона: всякий общественный строй, который стал тормозить развитие производства, неизбежно погибает.
Англия в 50—60-х годах.	На основе самостоятельного анализа статистических данных о развитии английской промышленности, применяя на практике уже имеющиеся у них знания о кризисах перепроизводства, учащиеся приходят к выводу, что в 1857 г. разразился очередной такой кризис. При изучении этого материала знания учащихся о кризисах не только закрепляются, но и углубляются: в курс вводится понятие «мировой кризис», показывается усиление в результате кризиса концентрации производства.
Итоговый повторительно-обобщающий урок.	Знания об экономических кризисах включаются в обобщающую систему всех основных признаков и противоречий капиталистического строя.

Развитие промышленности в период капитализма. Итоговый повторительно-обобщающий урок.	**История России в XIX в.** Учитель приводит факты, которые свидетельствуют о том, что и в России развитие капитализма сопровождалось периодическими кризисами перепроизводства (1867, 1873, 1880—1882, 1890 гг.) [1]. Обосновывается вывод о том, что в России, как и в других странах, проявлялись все общие закономерности развития капиталистического строя.

Расширение и углубление знаний учащихся об экономических кризисах продолжается и в ходе последующего изучения в курсах истории IX—X классов эпохи империализма: на конкретных фактах учащиеся убеждаются во все большем обострении этого противоречия капиталистического способа производства, оно включается в систему раскрытия ленинского обобщающего вывода: «империализм — загнивающий капитализм» и в систему раскрытия основных признаков общего кризиса капиталистического строя.

В процессе формирования знаний о каждом законе исторического развития наиболее важным является тот момент, когда осуществляется его формулирование и разъяснение как научного закона. В этот момент происходит не только обобщение уже имеющихся у школьников соответствующих конкретно-исторических знаний, но и их переосмысливание на более высокой теоретической основе. После того как закон сформулирован и разъяснен, начинается качественно новый этап: систематическое обучение школьников умению использовать этот научный закон для анализа и обобщения новых исторических фактов. Одновременно осуществляется все большее углубление и закрепление знаний учащихся о данном законе.

Большое значение имеют преемственные связи между раскрытием одних и тех же социологических законов и понятий на различных ступенях школьного курса истории [2]. Только при этом условии можно показать учащимся всеобщность, устойчивость, повторяемость основных закономерностей исторического развития и обеспечить систематичность и последовательность во всей работе по формированию знаний учащихся о данных закономерностях. Вот почему так необходимо создание

[1] Отсутствие таких фактов в учебнике затрудняет раскрытие всеобщего характера этой закономерности капитализма и сокращает возможности для закрепления уже имеющихся у школьников знаний о кризисах перепроизводства.

[2] См.: Н. В. Андреевская и др. Методика преподавания истории в восьмилетней школе. Вопросы преемственности. М., 1970.

единой для всего школьного курса истории системы учебников.

Необходима также преемственная взаимосвязь между теоретическим содержанием курсов истории и обществоведения. Учителю нужно заранее ясно представлять себе, в чем должна состоять подготовка учащихся к усвоению в курсе обществоведения основ исторического материализма, какие будут разъяснены в этом курсе новые социологические выводы и понятия и в чем будет заключаться дальнейшее обогащение знаний учащихся об уже известных им законах. Вместе с тем полученные при изучении обществоведения теоретические знания могут применяться для более глубокого усвоения изучаемых в выпускном классе курсов истории СССР и новейшей истории.

* * *

Особенно важной и трудной методической задачей является решение вопроса о том, каким должно быть **соотношение между фактическим и теоретическим материалом** в школьном курсе истории.

Система изучаемых в курсе истории фактов и система раскрываемых в нем теоретических выводов и понятий представляют собой противоположные, но неразрывно взаимосвязанные составные части курса. Поскольку отображение в сознании объективных явлений возможно только с помощью соответствующего понятийного аппарата, факт и понятие слиты воедино (так, единичный факт «крестьянская война под предводительством Пугачева» представляет собой подведение определенного комплекса исторических явлений под общее понятие «крестьянская война»). В силу этого же обстоятельства сложные факты могут сливаться и с выводами, раскрывающими закономерности (например, подъем рабочего движения в России в 90-е годы XIX в.—это одновременно и исторический факт, и конкретно-историческая закономерность). Отношения между законами и фактами представляют собой такие же отношения единства и борьбы противоположностей, какие существуют между основными категориями диалектики: сущность и явление, общее и единичное, абстрактное и конкретное[1]. Знание учащимися фактов служит главным условием усвоения ими истори-

[1] См.: Л. С. Мерзон. Факт и закон. «Философские и социологические исследования», вып. X. Л., 1969, стр. 34.

ческих законов, и наоборот, только знание этих законов может обеспечить научное понимание исторических фактов. Соотношение между фактами и законами определяет и многие другие важные стороны процесса обучения истории: соотношения между эмпирическими и теоретическими знаниями, представлениями и понятиями, запоминанием и пониманием, описательно-повествовательной и объяснительной формами изложения, эмоциональным и интеллектуальным путями формирования мировоззрения школьников.

Все более возрастающие требования к коммунистическому воспитанию и образованию молодежи делают необходимым дальнейшее *повышение идейно-теоретического уровня преподавания истории.* Это соответствует общей тенденции современного развития школьного образования на основе выдвинутых советской педагогической наукой новых дидактических принципов — ведущей роли в процессе обучения теоретических знаний и обучения на высоком уровне трудности[2]. Практическое применение этих принципов не только уже оправдало себя в начальной школе, но и создает условия для более интенсивного развития интеллектуальных способностей старшеклассников.

Однако, чтобы добиться дальнейшего повышения теоретического уровня преподавания истории, нужно преодолеть еще существующие среди методистов и учителей опасения, как бы более глубокое изучение научной теории общественного развития не привело к возрождению социологического схематизма. Так как методологической основой школьного курса истории служит марксистско-ленинская общетеоретическая социология, нельзя противопоставлять изучение истории изучению социологии. Социологический схематизм порождается не применением социологических схем (без них формирование научного понимания истории невозможно), а изучением абстрактных схем, оторванных от исторических фактов. Если же все теоретические выводы и понятия раскрываются на основе изучения широкого конкретно-исторического материала, если раскрытие общих законов сочетается с раскрытием неповторимых особенностей исторического процесса, такое изучение истории не может привести к социологическому схематизму.

---

[2] См.: Л. В. Занков. Дидактика и жизнь. М., 1968, стр. 32—38.

Необходимо также критически относиться к часто высказываемым мнениям о «недоступности» учащимся тех или иных социологических понятий. Во-первых, уровень познавательных способностей учащихся является не исходным фактором, а сам зависит от качества обучения. И следует признать, что в процессе обучения истории мы еще зачастую недостаточно используем и развиваем эти способности. В этом нетрудно убедиться, если сравнить школьный курс истории с курсами математики, физики, химии: совершенно очевидно, что при изучении основ естественных наук учащимся приходится усваивать гораздо более сложный теоретический материал, чем при изучении истории (не случайно ведь историю школьники обычно относят к числу «легких» предметов). Во-вторых, доступность учебного материала вовсе не означает, что он должен усваиваться без напряжения умственных сил: излишнее облегчение процесса обучения задерживает интеллектуальное развитие учащихся, и наоборот, обучение на высоком уровне трудности (конечно, в границах возрастных возможностей) способствует этому развитию. В-третьих, доступность социологических понятий во многом зависит от методики их раскрытия, т. е. от степени их конкретизации, логики разъяснения и т. д. Поэтому, прежде чем объявлять какое-то понятие для учащихся «недоступным», нужно еще и еще раз проверить, все ли методические приемы и средства были использованы для того, чтобы обеспечить его усвоение. На то ведь и существует методика, чтобы делать непонятное — понятным, недоступное — доступным.

Выше уже неоднократно отмечалось, какое решающее значение для усвоения теоретических выводов и понятий имеет знание конкретных исторических фактов. Но нужно иметь в виду, что и перегрузка курса слишком многими фактами отрицательно сказывается на результатах обучения. В этом случае на запоминание учебного материала школьники вынуждены затрачивать гораздо больше умственных сил, чем на его понимание[1]. А это намного затрудняет усвоение «погребенных» под грудой фактов закономерностей исторического развития.

Однако нельзя допускать и противоположной крайно-

[1] То, что при «избытке» фактов затрудняется их осмысливание, подтверждено и исследованиями психологов (см.: А. А. Смирнов. Проблемы психологии памяти. М., 1966, стр. 272).

сти — *нельзя перегружать курс истории слишком большим и сложным теоретическим материалом.*

Указывая, что закон, как и всякая научная абстракция, отражает сущность явления «глубже, вернее, *полнее»*, В. И. Ленин вместе с тем подчеркивал, что «явление *богаче* закона» [1]. Поэтому при всей своей ценности знание законов общественного развития не может заменить знания исторических фактов, которые составляют главный объект изучения и в исторической науке, и в процессе обучения истории. Вот почему нельзя сводить задачи курса истории лишь к раскрытию законов общественного развития.

Из марксистского учения о закономерности исторического процесса вовсе не следует, что он состоит только из закономерных явлений. Огромную роль в нем играют и явления незакономерные, случайные. И изучать этот процесс нужно во всем его многообразии и неповторимости, рассматривая закономерные явления в неразрывной связи с явлениями случайными. Так, учитель допустил бы непростительную ошибку, если бы при изучении восстания декабристов раскрыл только главную и закономерную причину его поражения — оторванность декабристов от народа, но не обратил бы внимания учащихся и на случайные причины поражения (измена Трубецкого, нерешительные действия других руководителей восстания).

Надо также иметь в виду, что усвоение, даже в самом элементарном виде, социологических законов является для учащихся, как уже отмечалось, очень трудной познавательной задачей. Чтобы введенные в курс понятия исторического материализма были усвоены не формально, а осознанно, необходимо не только подробно их разъяснить, но и систематически оперировать ими на многих уроках, все более углубляя и закрепляя знания учащихся о данных понятиях. Все это требует немалого времени и немалых усилий как со стороны учителя, так и со стороны школьников. Поэтому «социологическая перегрузка» неизбежно приводит к тому, что сокращаются возможности и для изучения конкретно-исторического материала, и для осуществления многочисленных воспитательных функций курса истории. Кроме того, чрезмерное увеличение количества раскрываемых социологических понятий отрицательно сказывается и на качестве раскры-

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 29, стр. 152, 137.

тия каждого из них. Главным направлением в повышении идейно-теоретического уровня преподавания истории должно быть не введение в него все новых и все более сложных социологических понятий (такая тенденция в последнее время заметно усилилась), а усовершенствование методики их раскрытия. «Лучше меньше, да лучше» — этот ленинский совет никогда не следует забывать при определении содержания школьного образования.

Таким образом, чтобы повысить идейно-теоретический уровень преподавания истории, но не допустить при этом социологической перегрузки курса, нужно всегда находить (с учетом реальных условий педагогического процесса) *оптимальное* соотношение между изучением конкретных фактов и общих законов исторического развития.

Глава 2. НЕКОТОРЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

Одним из необходимых условий формирования у школьников понимания социологических законов является раскрытие **научной периодизации** исторического развития общества. Знание этой периодизации способствует усвоению марксистского учения об общественно-экономических формациях и стадиях их развития, помогает увидеть прогрессивную линию в общественном развитии, глубже осмыслить место современной эпохи во всемирной истории. Вот почему так важно систематически обучать учащихся умению давать обобщающую характеристику основным историческим этапам, раскрывать причины перехода от одного этапа к другому, сопоставлять эти этапы для выявления связей между ними, их общих и отличительных признаков.

* * *

Системный подход к формированию теоретических знаний делает особенно необходимой **четкую логическую организацию учебного материала.** Осуществление этого требования в процессе обучения истории помогает раскрыть в массе изучаемых исторических явлений общие закономерности, обеспечивает более глубокое и прочное усвоение всех теоретических выводов и понятий, способствует развитию логического мышления школьников, значительно облегчает и делает более производительной их

умственную деятельность[1]. Четкая логическая организация процесса изучения истории является также необходимым условием включения в него элементов программированного обучения[2]. Но нужно признать, что на эту важную сторону учебного процесса мы, учителя истории, обращаем гораздо меньше внимания, чем преподаватели точных дисциплин. Не освещена эта проблема и в методической литературе.

Прежде всего необходимо из изучаемого учебного мариала *четко вычленять основные логические элементы.*

Наиболее важна такая четкость при раскрытии признаков формируемых в курсе истории сложных социально-экономических понятий. Каждый учитель, например, хорошо знает, как помогает раскрытию и усвоению понятия «империализм» ленинское определение его пяти основных признаков. А вот понятие «капиталистический строй» нередко раскрывается в курсе истории без формулирования и систематизации его важнейших признаков, и это, конечно, отрицательно сказывается на знаниях учащихся.

Необходимо также точное формулирование причин и следствий важнейших исторических явлений. Но и это требование в практике преподавания не всегда соблюдается. Незнание же причинно-следственных связей затрудняет понимание раскрывающихся в этих связях исторических закономерностей.

Усвоение основных логических элементов изучаемого в курсе истории учебного материала намного облегчается, если они вычленяются с помощью нумерации: «Победа социализма в СССР имела всемирно-историческое значение: во-первых..., во-вторых...»; «Рабочему движению в США были присущи следующие особенности: первая особенность.., вторая особенность...».

---

[1] «Подобно тому, как хорошая, строгая организация любого дела не может сделать его более трудным, а лишь облегчает его, так не может создать дополнительных трудностей строгая организация умственных операций. Дополнительная нагрузка и трудности для учащихся создаются не тем, что в их умственную деятельность вносится определенный порядок и система, а тем, что такой порядок и система отсутствуют» (С. Н. Л а н д а. Алгоритмизация в обучении. М., 1966, стр. 481).

[2] См. статьи Н. М. Д р а й ц е л ь, Г. М. Д о н с к о г о, А. И. К у п ц о в а в журнале «Преподавание истории в школе» (1966, № 2; 1967, № 3; 1969, № 3).

Но чтобы избежать схематизма в знаниях школьников, следует *раскрывать взаимосвязи между вычленяемыми логическими элементами.*

Не только при объяснении социологических законов, но и при раскрытии всех сложных теоретических понятий большое значение имеет *подразделение изучаемого материала на соподчиненные логические части.* При этом нужно стремиться к тому, чтобы знания не дробились на слишком большое количество мелких компонентов, а были объединены в крупные блоки. Такое укрупнение знаний путем «крупноблочного» построения учебного материала не только облегчает его запоминание, но и значительно углубляет знания, поскольку целое содержит всегда больше информации, чем сумма компонентов, составляющих это целое [1].

Например, при изучении курса новейшей истории основные черты общего кризиса капитализма обычно приводятся в виде состоящего из многих пунктов однолинейного перечня [2]:

— раскол мира на две системы — социалистическую и капиталистическую;

— кризис, распад и крушение колониальной системы;

— усиление неравномерности развития экономики, возрастание ее неустойчивости, недогрузка производственного аппарата промышленности, усиление милитаризации экономики;

— соединение силы монополий с силой государства в единый механизм;

— углубление противоречий между трудом и капиталом, усиление классовой борьбы, в связи с чем монополистическая буржуазия нередко переходит к фашистским и полуфашистским методам управления;

— кризис буржуазной идеологии и культуры;

— возросшая агрессивность империалистических государств.

Недостатками этого перечня являются не только отсутствие внутренней разбивки признаков на определенные группы, но и отсутствие преемственной связи с уже известным учащимся ленинским определением трех главных особенностей империализма: «...империализм есть (1) — монополистический капитализм; (2) — паразитический или загнивающий капитализм; (3) — умирающий капитализм» [3]. Если же положить в основу системы признаков общего кризиса капиталистического строя вышеуказанные особенности империализма, то система эта может быть подразделена на следующие крупные блоки:

---

[1] См.: П. М. Эрдниев. Системные исследования и проблема ускоренного обучения. «Природа», 1971, № 7.

[2] См.: «Новейшая история (1917—1939 гг.)». Учебное пособие для девятого класса средней школы. М., 1970, стр. 4. (Перечень сформулированных в пособии признаков общего кризиса капитализма приведен нами с некоторыми сокращениями.)

[3] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 30, стр. 163.

I. Раскол мира на две системы — социалистическую и капиталистическую.
II. Кризис, распад и крушение колониальной системы империализма.
III. Общий кризис в странах капиталистической системы:
1) развитие государственно-монополистического капитализма;
2) усиление загнивания капитализма:
а) капитализм тормозит развитие производительных сил (неустойчивость капиталистической экономики, ее милитаризация и т. д.);
б) усиление политической реакции (возникновение фашизма и возрастание агрессивности империалистических государств);
в) кризис буржуазной идеологии и культуры;
3) империализм — умирающий капитализм:
а) обострение основного противоречия капиталистического способа производства;
б) обострение противоречий между пролетариатом и буржуазией;
в) обострение противоречий между империалистическими государствами и народами, борющимися против колониального гнета;
г) обострение противоречий между самими империалистическими государствами.

Четкая логическая организация изучаемого учебного материала имеет не только бесспорные достоинства, но и вызывает в процессе обучения истории определенные трудности: возникает противоречие между жесткими логическими формами и бесконечно многообразной и потому не укладывающейся ни в какие логические формы исторической действительностью. Основной путь к ослаблению этого противоречия надо вновь искать в оптимальном соотношении между конкретно-историческим и теоретическим содержанием курса.

* * *

В ходе проведенного нами исследования было установлено, что для формирования системы знаний о законах общественного развития однородные по своей сущности исторические явления должны изучаться по **однотипным логическим схемам** (логические стереотипы).

В практике преподавания уже выработались некоторые стереотипы. Так, выступления угнетенных классов обычно изучаются по следующей схеме:

1) причины движения и повод к нему; 2) классовый состав участников движения, его руководители; 3) цели движения, основные требования; 4) развитие движения, его этапы; 5) причины поражения или победы; 6) последствия и историческое значение движения.

Но более сложные понятия зачастую раскрываются в курсе истории без применения общих логических схем.

Чтобы убедиться в этом, достаточно сопоставить, например, сформулированные в учебнике «Новая история» (ч. I) причины буржуазных революций в Англии и Франции:

«К середине XVII в. в Англии:

1) произошли значительные сдвиги в сельском хозяйстве, а также возникло много мануфактур;

2) резко ухудшилось положение крестьян и ремесленников;

3) произошел раскол в среде имущих классов. Новые дворяне вместе с буржуазией, опираясь на парламент, выступали против короля, которого поддерживали феодалы;

4) у крестьян и ремесленников появился руководитель в революционной борьбе — новое дворянство и буржуазия».

«Феодальная собственность и феодальные порядки в целом стали тормозить развитие производства во Франции...

В сельской местности и в городах одно за другим происходили все более сильные и частые народные выступления против феодальных порядков. Усилились восстания городской бедноты. Долгое время крестьянские движения терпели поражение, так как не имели руководства, а буржуазия не хотела примкнуть к вооруженной борьбе. Наконец буржуазия присоединилась к мощному народному движению против феодального строя во Франции и возглавила его...

Конфликт между производительными силами и производственными отношениями привел к буржуазной революции».

Как видим, даже прямое сопоставление не поможет восьмиклассникам увидеть общее в причинах этих однотипных революций: в приведенных выше выводах причины английской революции не только раскрываются на более низком теоретическом уровне, но и не отражают общих закономерностей вызревания буржуазных революций, сформулированных в выводах о причинах революции XVIII в. во Франции (феодальный строй тормозил развитие производства, усиливалась классовая борьба против этого отжившего строя).

Использование при изучении истории однотипных логических схем является необходимым условием для выработки у школьников научного понимания явлений общественной жизни. Это методологическое требование вытекает из самой сущности исторического материализма, так как в основе диалектико-материалистического подхода к истории лежит «общенаучный критерий повторяемости» [1]. Именно этот критерий дает возможность в потоке неповторимых по своей конкретной форме исторических явлений увидеть явления однородные по своей сущности. Применение при изучении таких явлений общих логических схем облегчает их сопоставление и тем самым помогает раскрыть проявляющиеся в них общие закономерно-

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 1, стр. 137.

сти исторического развития; на фоне же общих закономерностей более отчетливо становятся видны и различия между сопоставляемыми явлениями. Ценно также, что неоднократное применение в процессе обучения стереотипной схемы способствует усвоению всех входящих в нее понятий. Овладев этими понятиями, школьники могут затем самостоятельно применять схему в качестве средства познания новых исторических фактов.

Стереотипные схемы изучения сложных социально-экономических явлений вводятся в курс истории не сразу в полном объеме. В ходе изучения курса сами эти схемы постепенно расширяются, усложняются: в общую схему раскрытия причин революций на определенном этапе вводится понятие о революционной ситуации; в схему раскрытия основных признаков и особенностей империализма — понятие о государственно-монополистическом капитализме и т. д.

Но никакая логическая схема, тем более общая для многих однородных явлений, не может полностью отразить реальную действительность. Поэтому применение логических стереотипов непременно должно сочетаться с раскрытием типовых (присущих определенной группе явлений) и индивидуальных (присущих только данному явлению) особенностей.

Различной и гибкой должна быть и методика применения стереотипных схем. При изучении одного из крестьянских восстаний учитель особенно подробно остановится на выяснении его причин; при изучении другого восстания о причинах только кратко упомянет, но зато более подробно опишет его ход; в третьем случае сосредоточит внимание учащихся на выяснении причин поражения восстания. Стереотипная схема может быть использована в качестве логической основы и иллюстративного, и рассуждающего, и проблемного изложения; может быть применена и для организации беседы, и при самостоятельном изучении учащимися исторических документов. В тех же случаях, когда нет ни возможности, ни надобности ее использовать, она может вообще не применяться (например, при изучении революций, история которых в школьном курсе подробно не рассматривается).

Нами была применена, в частности, стереотипная схема раскрытия причин революций, которая использовалась при изучении и буржуазных, и социалистических революций. Раскрытие по общей в своей основе марк-

систско-ленинской социологической схеме причин этих революций способствует подведению учащихся к важному мировоззренческому выводу: гибель капитализма так же неизбежна, как в свое время была неизбежна гибель феодального строя, поскольку крушение обеих эксплуататорских формаций вызывается действием общих законов исторического развития. Вместе с тем применение такой общей схемы помогает учащимся увидеть и коренные различия между этими двумя типами социальной революции.

Чтобы показать, как практически использовалась эта стереотипная схема, приведем в сопоставлении записанные учащимися одного из старших классов причины буржуазной революции XVIII в. во Франции и причины Великой Октябрьской социалистической революции:

1. В конце XVIII в. во Франции возник конфликт между возросшими производительными силами и феодальными производственными отношениями:	1. В период империализма в России возник конфликт между возросшими производительными силами и отжившими производственными отношениями (капиталистические отношения были переплетены с пережитками феодальных):
а) развитие производительных сил привело к зарождению капиталистического способа производства;	а) развитие производительных сил достигло такого уровня, при котором стал возможен переход к социалистическому способу производства;
б) феодальные отношения тормозили его дальнейшее развитие.	б) отжившие производственные отношения тормозили дальнейшее развитие производительных сил.
2. Обострилась классовая борьба: буржуазия и крестьянство, заинтересованные в уничтожении феодальных отношений, боролись против господствующего класса феодалов.	2. В период империализма в стране обострилась классовая борьба: пролетариат и крестьянство боролись против господствующих классов — буржуазии и помещиков.
3. В 1787—1789 гг. сложились условия, необходимые для перерастания классовой борьбы в буржуазную революцию:	3. Осенью 1917 г. сложились условия, необходимые для завершения перехода от буржуазно-демократической революции к революции социалистической:
а) возникла революционная ситуация [1];	а) в результате разгрома корниловщины и большевизации Советов вновь обострилась революционная ситуация [1];

[1] На конкретных фактах раскрываются три главных признака революционной ситуации (см. плакат на стр. 174).

б) уже имелся класс, способный возглавить революцию — этим классом была революционная буржуазия.	б) руководимый партией большевиков пролетариат уже был способен возглавить борьбу народных масс за победу социалистической революции.

Возможны, разумеется, и другие варианты формулировок причин этих революций. Но в любом случае необходимо раскрывать и общие закономерности всех социальных революций, и коренные различия между революциями буржуазными и социалистическими, и неповторимые особенности каждой революции. А так как в стереотипной схеме отразить все эти особенности невозможно, ее применение должно обязательно сочетаться с конкретным описанием и конкретным анализом той исторической обстановки, которая складывалась в стране накануне революции.

Применялась нами в практике преподавания и однотипная схема раскрытия признаков общественно-экономических формаций. Применение такой схемы облегчает сопоставление формаций и тем самым способствует раскрытию общих закономерностей исторического процесса, помогает увидеть прогрессивность каждой новой формации по сравнению с предыдущей.

Так, например, в ходе вводного повторения, проводимого перед изучением в VIII классе курса новой истории, применение логического стереотипа дает возможность составить (при активном участии школьников) обобщающую таблицу:

Основные черты

первобытнообщинного строя	**рабовладельческого строя**	**феодального строя**
1. Способ производства: а) самые простые приемы и орудия труда (из камня, дерева, кости); б) общая собственность на средства производства и равенство всех членов общины.	1. Способ производства: а) создание людьми орудий труда из металла и усовершенствование приемов труда; б) средства производства, в том числе и рабы, — собственность рабовладельцев; беспощадная эксплуатация ими рабов.	1. Способ производства: а) дальнейшее усовершенствование орудий и приемов труда; б) основное средство производства (земля) — собственность феодалов; эксплуатация феодалами зависимых от них крестьян, имеющих свои хозяйства.
2. Единство интересов и взаимопомощь в общине.	2. Классовая борьба между рабами и рабовладельцами.	2. Классовая борьба между крестьянами и феодалами.
3. Отсутствие государства.	3. Государство — машина для поддержания господства рабовладельцев.	3. Государство — машина для поддержания господства феодалов.

Для выработки у школьников научного понимания закономерности исторического процесса необходимо в доступной форме **разъяснять смысл всех теоретических понятий**, входящих в содержание курса истории.

Подсчитано, что почти 80 понятий употребляются в школьных учебниках истории без разъясняющих их определений[1]. Незнание же определений приводит к тому, что учащиеся употребляют понятия, не понимая их значения, не умеют оперировать ими как инструментами познания, нередко путают одно понятие с другим («стачку» с «восстанием», «восстание» с «революцией»)[2].

Наблюдения на уроках позволили установить наиболее распространенные ошибки, которые допускают учащиеся, когда им предлагается самостоятельно дать определение понятию: а) указывается только родовой признак, но не указывается видовое отличие («восстание — это классовая борьба»); б) указывается видовое отличие, но не указывается родовой признак («стачка — это прекращение работы»); в) определение заменяется конкретным примером («гражданская война — это война во время английской революции»); г) вместо определения понятия дается только объяснение термина («производительные силы — это силы, которые участвуют в производстве»); д) определение сводится к тавтологии («труд — это когда человек работает»).

Формулирование определения представляет собой очень важную логическую операцию, так как в определении раскрываются самые существенные признаки понятия, т. е. дается ответ на вопрос «Что это такое?». Поэтому включение в курс истории определений употребляемых в нем понятий — необходимое условие для преодоления формализма в знаниях учащихся, для развития их познавательной активности. Но знание учеником определения еще не означает, что он усвоил данное понятие. Как указывал В. И. Ленин, «слишком короткие определения хотя

---

[1] См.: Г. А. Кревер. К вопросу о раскрытии социологических понятий. «Преподавание истории в школе», 1968, № 2.

[2] «К одному иностранному учебнику истории метко был выбран эпиграф: «Неразъясненное слово в учебнике то же, что зерно яда в хлебе». Одно непонятное слово может сделать непонятным целое предложение, а многие ученики, не поняв предложения, так теряются, что перестают усваивать дальше текст или устный рассказ учителя» («Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах». Под ред. Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец. М., 1970, стр. 29).

и удобны, ибо подытоживают главное, — все же недостаточны...»: они «никогда не могут охватить всесторонних связей явления в его полном развитии...»[1]. Никакая, даже самая развернутая формулировка определения не в состоянии полностью отразить обобщаемую в понятии многообразную и неповторимую реальную действительность. Следовательно, формулирование определения надо рассматривать лишь как одно из звеньев длительной и сложной учебной работы по раскрытию содержания понятия.

Особенно большое образовательное значение имеют определения социологических понятий, поскольку от их усвоения зависит весь процесс формирования научного понимания истории. В самих определениях этих понятий раскрываются важнейшие закономерности общественного развития: в определении понятия «классы» раскрывается зависимость классовой структуры общества от форм собственности на средства производства; в определении понятия «революция» раскрывается роль революционных переворотов в развитии общества и т. д. Социологические понятия, будучи особенно широкими и абстрактными, не могут быть разъяснены путем создания обобщенных представлений или с помощью отдельных примеров: в отличие, например, от понятия «феодальный замок», для усвоения которого достаточно создать конкретное представление о типичном замке, понятие «государство» не может быть усвоено учащимися без знания его определения, ибо невозможно создать такое обобщенное представление, которое относилось бы ко всем разнотипным по своей классовой сущности и политической форме государствам. Поэтому вполне обосновано выдвинутое Г. А. Кревером методическое требование: каждое употребляемое в курсе истории социологическое понятие должно получить определение.

Но это требование нуждается в важном уточнении. Дело в том, что многие социологические понятия вводятся в курс истории тогда, когда учащиеся еще не способны усвоить их научные определения. В этих случаях можно и нужно заменять научное определение доступным для учащихся разъяснением смысла данного понятия. Формы такого разъяснения могут быть различными: 1) можно ограничиться упрощенным определением, в котором неполно раскрывается сущность понятия («наука — это

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 27, стр. 386.

знания о развитии природы и общества»); 2) разъяснение сводится лишь к перечислению объектов, охватываемых данным понятием («культура — это наука, литература, живопись, архитектура...»); 3) в определении указывается лишь на значение явления («производство — это основа жизни общества»); 4) определение заменяется конкретным описанием соответствующих объектов (так, например, разъясняется вводимое уже в V классе понятие «орудия труда») и т. д.

В процессе преподавания мы неоднократно убеждались, что новые социологические понятия обязательно нужно разъяснять сразу же, как только они впервые вводятся в курс истории, ибо нельзя допускать, чтобы даже короткое время учащиеся употребляли слова, не понимая их смысла. Это требование не относится к тем случаям, когда смысл термина и без разъяснения учителя понятен учащимся (например, нет надобности объяснять в младших классах, что такое «труд»).

После введения в курс истории первичного, упрощенного определения продолжается работа по углублению знаний о данном понятии, и тем самым учащиеся подготавливаются к усвоению в ходе дальнейшей работы его научного определения. Поэтому упрощенное определение должно быть сформулировано так, чтобы облегчить его последующую «стыковку» с определением научным.

Уже при изучении в V классе темы «Древний Египет», вводя в курс истории понятие «классы», мы можем дать ему элементарное определение: «классы — это большие группы людей, на которые делится население страны». Но это слишком общее определение нужно тотчас же конкретизировать, раскрыв отличительные признаки трех первых в истории общества классов — рабовладельцев, рабов, крестьян, т. е. разъяснить учащимся на конкретных примерах соответствующие формы собственности на средства производства (без введения в курс данных терминов). В ходе последующего процесса обучения знания учащихся о классовой структуре общества на различных этапах его исторического развития все более расширяются и углубляются. На основе обобщения этих знаний в VII или в VIII классе данному понятию может быть дано более полное определение, в которое включается раскрытие его основного отличительного признака: «классы — это большие группы людей, которые различаются по их отношению к средствам производства». При изучении же

в X классе курса обществоведения школьники знакомятся с развернутым научным определением, которое было дано понятию «классы» В. И. Лениным: «Классами называются большие группы людей, различающиеся по их месту в исторически определенной системе общественного производства, по их отношению (большей частью закрепленному и оформленному в законах) к средствам производства, по их роли в общественной организации труда, а следовательно, по способам получения и размерам той доли общественного богатства, которой они располагают» [1].

И упрощенные, и развернутые определения раскрываемых в курсе истории понятий гораздо лучше усваиваются, если они формулируются при активном участии самих школьников.

* * *

Важную роль в процессе раскрытия и усвоения закономерностей исторического развития играет применение различных **средств и приемов наглядного обучения.**

Особенно эффективным средством подведения учащихся к пониманию закономерностей являются условно-графические логические схемы. С их помощью могут раскрываться содержание и структура социологических понятий, связи между основными звеньями исторических процессов, причинно-следственные связи (см. стр. 127, 131, 147) и т. д. Методика составления и применения наглядных логических схем включает в себя разнообразные приемы, призванные обеспечить глубокое осмысливание учащимися изучаемого материала: составление схемы в сочетании с эвристической или повторительно-обобщающей беседой; анализ составленной схемы от исходного к конечному звену или в противоположном направлении; заполнение учащимися заранее начерченного на доске контура схемы; самостоятельное составление учащимися вначале простых, а затем все более усложняющихся логических схем [2].

* * *

Формирование понимания исторических закономерностей осуществляется в той или другой степени на всех уроках истории. Но особенно большое идейно-образова-

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 39, стр. 15.

[2] См.: П. В. Гора. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. М., 1971, стр. 181—208.

тельное значение имеют **повторительно-обобщающие уроки**, на которых делаются наиболее широкие теоретические обобщения изученного исторического материала.

На повторительно-обобщающих уроках, проводимых после изучения определенного периода в истории страны, дается общая характеристика изученному периоду, определяется его место в историческом развитии страны, раскрываются взаимосвязи между различными сторонами общественной жизни — экономическим и политическим развитием, внутренней и внешней политикой и т. д. На уроках, посвященных определенному периоду в истории нескольких стран, раскрываются общие закономерности и особенности в развитии каждой страны. Обобщающие уроки по важнейшим проблемам («Три поколения русских революционеров», «Международные отношения в конце XIX — начале XX в.») позволяют систематизировать и углубить знания учащихся о какой-то одной стороне исторического процесса. Повторительно-обобщающий характер имеют и уроки, которые специально посвящены изучению марксистско-ленинской теории, поскольку все основные положения этой теории должны раскрываться на основе обобщения конкретных исторических фактов (изучение «Манифеста Коммунистической партии»).

В последние годы в практике обучения получили широкое распространение повторительно-обобщающие уроки новых видов — *вводного и итогового повторения*. Эти уроки проводятся до и после изучения основных разделов школьного курса истории. Например, перед изучением первого периода новой истории закрепляются и обобщаются уже имеющиеся у восьмиклассников знания о первых трех общественно-экономических формациях, а после изучения этого исторического периода проводится обобщение знаний о четвертой формации—капиталистическом строе. Уроки вводного и итогового повторения занимают особенно важное место в системе раскрытия законов всемирно-исторического процесса, в осуществлении преемственной связи между изучением истории в различных классах. И по своим целям, и по своему содержанию эти уроки имеют ярко выраженный социологический характер. Но нельзя допускать, чтобы они проводились в абстрактно-теоретическом плане: все социологические выводы и понятия должны раскрываться не в отрыве от конкретных исторических фактов, а на основе их обобщения.

Идейно-образовательная ценность повторительно-обобщающих уроков намного возрастает, если они составляют звенья единой, заранее спланированной системы, охватывающей все содержание школьного курса истории. Без этого невозможно добиться взаимосвязи между повторительно-обобщающими уроками в раскрытии самых общих закономерностей.

Так, для раскрытия закономерностей становления, развития и разложения капиталистической формации в VIII—X классах может быть проведена следующая система повторительно-обобщающих уроков. В ходе изучения курса новой истории в VIII классе проводится повторительно-обобщающий урок «Буржуазные революции XVII—XVIII вв.», затем знания учащихся о капиталистическом строе обобщаются при изучении первой главы «Манифеста Коммунистической партии», а в заключение всего этого курса проводятся итоговые уроки — «Общие закономерности и особенности перехода различных стран от феодализма к капитализму» и «Основные закономерности капиталистического строя». Один из итоговых уроков по изученному в VIII классе курсу отечественной истории посвящается теме «Общие закономерности и особенности развития капитализма в России». В IX—X классах проводятся уроки по обобщающей теме «Империализм как высшая и последняя стадия капитализма», повторительно-обобщающие уроки после изучения истории капиталистических стран в 1917—1939 гг. и после изучения истории этих стран на современном этапе общего кризиса капитализма.

* * *

Познавательная активность учащихся и овладение научными законами представляют собой две неразрывно ваимосвязанные стороны обучения. Знания о законах развития общества становятся глубокими идейными убеждениями лишь в том случае, если они выработаны собственным мышлением, а не получены «в готовом виде» от учителя. С другой стороны, активизация обучения только тогда будет результативной, если она является не самоцелью, а направлена на выработку у школьников научного понимания истории.

Главным критерием эффективности всей этой работы служит умение учащихся применять полученные ими теоретические знания *на практике* — в качестве диалектико-материалистического *метода познания* социальных явлений. Применение этого метода к социальным явлениям, как уже отмечалось, намного труднее, чем его применение к явлениям природы. Однако в ходе преподавания истории обучению учащихся умению применять на практике теоретические знания уделяется гораздо меньше внимания, чем при изучении, например, химии или физи-

ки. И объясняется это не столько спецификой курса истории, сколько недостаточно высоким уровнем теоретического обобщения исторических фактов и отсутствием последовательной системы в этой работе.

Средствами развития познавательной активности школьников в процессе формирования знаний о законах развития общества могут служить все методы и приемы обучения, и в первую очередь: активизирующее мысль учащихся изложение нового учебного материала; проведение беседы; постановка перед учащимися различного рода логических заданий; применение учебно-исследовательского метода; использование разнообразных средств наглядности; работа с историческими документами и т. д.

В наибольшей степени способствует формированию научного метода познания явлений общественной жизни *проблемное обучение,* в ходе которого учащиеся самостоятельно решают выдвигаемые учителем познавательные проблемы.

Особенно важными для выработки у школьников научного понимания закономерности исторического процесса являются следующие виды заданий и вопросов: 1) учащиеся самостоятельно анализируют исторические явления с целью раскрытия их сущности; 2) из многих причинно-следственных связей путем анализа вычленяются связи закономерные; 3) обобщая уже изученные факты, школьники сами «открывают» проявляющиеся в них общие закономерности; 4) большое значение для выработки научного понимания истории и развития мышления учащихся имеют задания, требующие сопоставления изучаемых явлений для раскрытия как общих закономерностей, так и отличительных их особенностей (вопросы типа «Что общего и различного..?»); 5) знание признаков понятия «законы развития общества» позволяет учащимся самостоятельно обосновывать закономерность того или иного исторического явления; 6) школьники учатся находить в исторической действительности подтверждение марксистско-ленинской теории общественного развития; 7) они должны уметь сами определять историческое значение — прогрессивное или реакционное — изучаемых явлений; 8) необходимо также обучать учащихся умению видеть историческую перспективу поступательного развития общества; 9) важную роль играют вопросы, направленные на раскрытие научной периодизации исто-

рического процесса; 10) нужно привлекать учащихся к осознанию логической последовательности курса истории, так как и в этой последовательности проявляются закономерности общественного развития (например: «Как вы думаете, по какому плану нам следует изучать историю России после падения крепостного права?»); 11) создавая «конфликтную ситуацию», учитель обучает школьников умению применять знание законов для критического анализа различных ненаучных, антимарксистских учений; 12) учащиеся применяют имеющиеся у них теоретические знания о закономерностях общественного развития для проведения под руководством учителя краеведческих исследований—исторических и конкретно-социологических.

Важным средством развития познавательной активности учащихся является применение в обучении истории упомянутых выше общих логических схем, так как они могут использоваться (в качестве элементов программированного обучения) для анализа и обобщения новых исторических фактов, для решения однотипных познавательных задач. С этой целью на основе стереотипной схемы может быть создана памятка: инструкция, применяемая учащимися при самостоятельном изучении однородных социальных явлений (раскрытие признаков формаций, причин революций и т. п.) [1]. Оправдала себя в практике обучения и общая памятка, предназначенная для анализа всякого социального явления; в наиболее простом варианте она может состоять из следующих вопросов:

1. *Каковы причины данного явления?*
2. *В чем состоят его характерные черты и особенности?*
3. *Каковы его последствия и значение?*

Одним из необходимых условий повышения познавательной активности учащихся является обучение их умению осознанно совершать необходимые умственные операции. Если объяснить учащимся, в чем должен заключаться анализ исторических явлений, как нужно

---

[1] Применение памяток в процессе обучения истории впервые было описано Ф. Б. Гореликом в его статьях («Народное образование», 1965, № 4; сборник «Воспитание и развитие учащихся в обучении истории», 1966) и в книге «Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории» (М., 1969). Этому новому приему обучения посвящена также статья Н. Г. Дайри «О значении одного эксперимента» («Преподавание истории в школе», 1969, № 6).

проводить сопоставление этих явлений, что такое «причина» и что такое «следствие», каким образом делаются обобщающие выводы — интеллектуальная деятельность учащихся становится намного более эффективной [1].

Чтобы преподавание истории было более тесно связано с жизнью, особенно важно обучать учащихся старших классов умению применять знания о законах общественного развития для *самостоятельного анализа современных событий.* На уроках истории и обществоведения, во время политинформаций, на занятиях различных политико-просветительных кружков и на факультативных занятиях учащиеся учатся не только описывать внешнюю сторону этих событий, но и раскрывать их сущность, проявляющиеся в них общие закономерности. С этой целью школьникам могут даваться и специальные задания: «Подберите факты текущей политики, показывающие действие в настоящее время в странах капитала закона классовой борьбы»; «Какие явления в современной экономической жизни этих стран свидетельствуют о загнивании капитализма?» и др. Ценным является и такое задание: каждый ученик получает вырезку из газеты с описанием какого-либо факта текущей политики (сообщение о забастовке, данные об увеличении безработицы и т. п.) и ему предлагается всесторонне проанализировать этот факт, с тем чтобы установить, какие проявились в нем закономерности общественного развития. Нужно обучать учащихся умению использовать имеющиеся у них теоретические знания и для разоблачения современной антикоммунистической и антисоветской пропаганды (лживой легенды о «народном капитализме», клеветнических измышлений об «экспорте революции» и т. д.).

Для повышения идейно-теоретического уровня обучения истории в старших классах большое значение имеет самостоятельное изучение учащимися произведений основоположников марксизма-ленинизма, программных документов КПСС и международного коммунистического движения.

Самостоятельную работу учащихся следует организовать таким образом (не перегружая уроки многочисленными и слишком сложными для учащихся данного класса логическими заданиями), чтобы обеспечивать восходящую линию в этой работе: все более усложняющейся си-

---

[1] Опыт этой работы описан нами в статье «Азбука умственного труда» («Народное образование», 1968, № 2).

стеме теоретических выводов и понятий должна соответствовать адекватная ей система все более сложных познавательных заданий.

* * *

Формирование научного мировоззрения неразрывно связано с **коммунистическим воспитанием.**

Создавая, например, яркие образы великих революционеров, мы тем самым не только осуществляем воспитание школьников в духе коммунистической морали, но и вносим существенный вклад в формирование теоретических знаний о законе классовой борьбы, о роли личности в истории. В то же время изучение марксистско-ленинской теории играет важную роль в решении многих задач коммунистического воспитания: научно обоснованное убеждение в закономерности победы коммунизма служит непоколебимой основой советского патриотизма; знание теории научного коммунизма по национальному вопросу делает более осознанными чувства пролетарского интернационализма; понимание учащимися закона об определяющей роли в жизни общества материального производства способствует их трудовому воспитанию, а знания марксистско-ленинского учения о войнах — воспитанию военно-патриотическому.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что выработка у школьников понимания закономерности исторического процесса может быть успешной лишь тогда, когда в ходе преподавания истории осуществляются все главные, неразрывно взаимосвязанные его функции: формирование конкретно-исторических и теоретических знаний, развитие познавательных способностей и коммунистическое воспитание учащихся.

II. РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ВЫВОДОВ И ПОНЯТИЙ, РАСКРЫВАЕМЫХ В КУРСЕ НОВОЙ ИСТОРИИ VIII КЛАССА

К тому времени, когда школьники переходят в VIII класс, у них уже есть широкий круг исторических и теоретических знаний, необходимых для усвоения основных закономерностей развития общества. Хотя в массовой практике обучения в изучаемые в V—VII классах курсы истории понятие «законы» («закономерности») обычно не включается, в этих классах проводится большая работа по подведению учащихся к пониманию закономерности исторического процесса[1]. На конкретных фактах раскрываются многие социологические законы решающее значение труда, смена общественно-экономических формаций, непримиримая классовая борьба и т. д. Но только раскрытие одного из них доводится до формулирования обобщающего вывода: «В истории один строй неизбежно приходит на смену другому... Каждый новый строй был более высокой ступенью в развитии хозяйства и культуры, чем прежний»[2]. В качестве признаков изучаемых формаций определяются также многие специфические их закономерности (например, уже на первых уроках в V классе может быть составлена таблица «Основные черты первобытнообщинного строя»). Раскрываются в этих классах и некоторые признаки самого понятия «закон»: мы устанавливаем «общие черты» в историческом развитии различных народов; выделяем «основные» (т. е. существенные) признаки, причины и след-

---

[1] См.: Ф. П. Коровкин и П. С. Лейбенгруб. Формирование мировоззрения учащихся V—VIII классов в процессе изучения основ наук об обществе. В кн.: «Формирование мировоззрения учащихся восьмилетней школы». М., 1966; «Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах». Под ред. Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец. М., 1970, стр. 222—234.

[2] Е. В. Агибалова и Г. М. Донской. История средних веков. Учебник для 6 класса. М., 1972, стр. 264.

ствия изучаемых явлений; доказываем «неизбежность» перехода ко все более прогрессивным формам общественного строя. На основе всех этих знаний и строится дальнейшая работа по формированию у школьников научного понимания закономерностей общественного развития в курсе новой истории VIII класса.

Глава 1. РАСКРЫТИЕ ПОНЯТИЯ «ЗАКОНЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»

С введения и разъяснения данного понятия начинается качественно новый этап в развитии исторического мышления учащихся. Поэтому имеет особенно большое значение **место введения понятия «закон» в курс истории.** Определение этого места связано с решением вопроса о том, на какой именно ступени учебного процесса могут быть впервые сформулированы научные законы развития общества.

Ф. Б. Горелик начинает знакомить учащихся с законами общественного развития (объясняя признаки самого понятия «закон») уже в VII классе; описанный им опыт работы убедительно показывает, какие большие возможности имеются для повышения теоретического уровня преподавания истории, но в то же время этот опыт свидетельствует, что такое повышение требует и гораздо более интенсивного развития познавательных способностей учащихся. В учебном пособии А. А. Вагина и Н. В. Сперанской по истории СССР для VII класса понятие «исторические законы» вводится в заключении, в котором формулируются некоторые социологические законы[1]; однако этот вариант вряд ли приемлем, так как нельзя вводить в курс новые и сложные для учащихся понятия на последнем уроке в учебном году, т. е. тогда, когда уже нет возможности осуществить в этом классе закрепление полученных учащимися знаний. Гораздо более эффективен вариант, при котором некоторые общие исторические законы формулируются в ходе проводимого в VIII классе вводного повторения основных признаков и причин разложения первобытнообщинного, рабовладельческого и феодального строя; но этот вариант был применим лишь тогда, когда на такое вводное повторение отводилось четыре урока (при 11-летнем сроке школьного обучения). В пробном учебном пособии А. А. Вагина и Т. С. Шабалиной по истории СССР для VIII класса законы формулируются во введении[2]; но столь запоздалое раскрытие понятия о законах развития общества нельзя признать методически обоснованным, поскольку с данным понятием учащиеся встречаются намного раньше — при изучении в курсе новой истории темы «Возникновение научного коммунизма». Вот почему Н. Г. Дайри считает нужным

---

[1] См.: А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. История СССР. Учебное пособие для 7 класса. М., 1967, стр. 211—212.

[2] А. А. Вагин, Т. С. Шабалина. История СССР. Учебное пособие для 8 класса. М., 1968, стр. 5—6.

знакомить школьников с основными законами общественного развития и с определением самого понятия «закон» не позднее, чем при изучении вышеуказанной темы. На этой же ступени процесса обучения разъясняют данное понятие И. П. Рахманова[1] и М. М. Винокурова[2].

Проведенное нами исследование подтвердило возможность и целесообразность введения в курс истории понятия «законы развития общества» при изучении темы «Возникновение научного коммунизма». Во-первых, это требуется самим содержанием темы, поскольку при ее изучении школьники узнают о совершенном К. Марксом и Ф. Энгельсом революционном перевороте в науке — об открытии ими законов общественного развития. Во-вторых, именно при изучении данной темы разъясняются сформулированные в «Манифесте Коммунистической партии» некоторые из этих законов. В-третьих, после ее изучения остается достаточно времени, чтобы на протяжении всего последующего процесса обучения истории закреплять и углублять знания учащихся о научных законах развития общества, систематически обучать их умению применять эти знания для анализа и обобщения конкретных исторических фактов.

Важной и трудной методической задачей является **разъяснение определения понятия «законы развития общества».**

Опыт работы Н. Г. Дайри показал, что при умелом объяснении учащиеся уже в VIII классе могут усвоить все те составные элементы определения понятия «закон», которые разъясняются в X классе в курсе обществоведения[3]: восьмиклассники записывают, что закон представляет собой «особую связь» между явлениями, которая «1) объективна (т. е. не зависит от воли человека); 2) выражает сущность, природу явления, определяющую его движение, развитие, она обязательна, неизбежна, необходима; 3) устойчива, повторяется; 4) всеобща»[4].

---

[1] И. П. Рахманова. Изучение в школе жизни и деятельности К. Маркса и Ф. Энгельса. М., 1968, стр. 89—100.

[2] М. М. Винокурова. К методике формирования понятий «производительные силы» и «производственные отношения». «Преподавание истории в школе», 1968, № 6, стр. 34.

[3] Закон — «это объективная, всеобщая, необходимая и существенная связь явлений и предметов, которая характеризуется устойчивостью и повторяемостью» («Обществоведение». Учебник для выпускного класса средней школы и средних специальных учебных заведений. М., 1970, стр. 30).

[4] Н. Г. Дайри. Указ. соч., стр. 283.

Этот смелый методический эксперимент свидетельствует, что при высоком педагогическом мастерстве учителя восьмиклассники могут усваивать самые сложные философские понятия. Вместе с тем надо учитывать, что усвоение всех многочисленных признаков понятия «закон» является для учащихся трудной познавательной задачей. И, видимо, не каждому учителю удается доступно разъяснить восьмиклассникам все эти признаки. Поэтому могут применяться и более простые варианты их разъяснения.

С этой целью мы исследовали процесс раскрытия и усвоения всех составных элементов, входящих в определение понятия «закон».

Чтобы восьмиклассники усвоили смысл термина *«связь явлений»*, необходимо хотя бы в самой общей форме разъяснить им диалектический принцип всеобщей связи. Но и после такого разъяснения учащимся трудно увидеть в сформулированных законах ту «связь явлений», о которой говорится в определении понятия «закон» («Где же тут «связь», — недоумевал один из наших учеников, — если мы говорим, что существует закон прогрессивного развития общества?..»). Это затруднение объясняется тем, что в законах раскрываются не только связи между явлениями, но и основные тенденции, направления развития этих явлений[1]. Стремясь более доступно сформулировать определение понятия «законы развития общества», мы попробовали вместо термина «связь явлений» включить в него термин «черты общественного (исторического) развития». Правда, «черты» — термин слишком широкий и неопределенный. Но зато этот термин не требует никаких разъяснений, и он может употребляться для обозначения не только связей между явлениями, но и тенденций исторического процесса.

Включение в определение закономерных связей признака *«объективные»* имеет большое значение, так как указывает на материалистический подход к познанию явлений общественной жизни. Однако и без введения в курс данного понятия можно подводить учащихся к пониманию объективного характера исторического развития: на конкретных примерах мы показываем учащимся, что никто и ничто не может спасти от неизбежной гибели отживший общественный строй, что даже выдающиеся ис-

---

[1] См. определение понятия «закон» в «Философской энциклопедии», т. 2. М., 1962, стр. 149.

торические деятели не могут по своей воле изменять ход общественного развития.

Признак *«всеобщие»* усваивается наиболее легко, поскольку в школьном курсе истории много внимания уделяется раскрытию общих черт исторического процесса. «Что общего..?» — этот вопрос систематически ставится на уроках истории начиная с V класса. Учащимся можно объяснить, что общими называются такие черты, которые отражаются во многих явлениях и которые поэтому неоднократно *повторяются*.

Когда мы попытались включить в определение такой признак закона, как *«необходимость»*, учащимися он обычно воспринимался в субъективистском плане: «необходимое — это то, что кому-то нужно». Чтобы учащиеся поняли данный признак, «необходимое» нужно истолковывать как «неизбежное». Следовательно, можно вообще отказаться от введения в определение понятия «закон» термина «необходимость», заменив его термином «неизбежность»[1]. Этот термин восьмиклассникам уже хорошо знаком. Ценно также, что он употребляется при раскрытии основной идеи всего школьного курса истории — идеи о неизбежности перехода общества ко все более прогрессивным формациям. Термину этому дается такое разъяснение: неизбежным называется то, что при данных условиях обязательно должно произойти, что невозможно предотвратить. Но нужно иметь в виду, что неизбежность в развитии общества проявляется лишь на уровне действия самых общих социологических законов, так как нельзя рассматривать историческое развитие общества как запрограммированный процесс, в котором все заранее предопределено.

Признак *«существенные»* представляет собой, как известно, важнейший признак, отличающий закономерные связи от всех остальных причинно-следственных связей. Но этот признак особенно трудно доступно разъяснить восьмиклассникам. В приведенном выше определении Н. Г. Дайри «сущность» разъясняется как «природа явления, определяющая его движение, развитие». Ф. Б. Горелик дает такое разъяснение: «Сущность — это внутренние, главные, определяющие стороны, внутренние

---

[1] Эти термины обозначают различные, но взаимосвязанные понятия: «Необходимость отличается неизбежностью, обязательностью своего осуществления» («Марксистско-ленинская философия». Учебное пособие. М., 1965, стр. 203).

связи, которые обусловливают облик явлений». Но что такое «природа явления» и почему она определяет его «движение»? В чем заключаются «внутренние стороны», «внутренние связи» явлений и почему они являются «главными», «определяющими»? Осознанно усвоить все эти составные элементы понятия «сущность» учащимся, конечно, нелегко. Поэтому, чтобы не усложнять курс истории, можно отказаться от введения и разъяснения данного понятия. В этом случае вместо вопроса «В чем сущность явления?» ставятся более понятные учащимся вопросы: «Каково значение данного явления?», «О чем оно свидетельствует?», «Какая общая черта (закономерность) исторического развития в нем проявилась?» При раскрытии же признаков закономерных явлений термин «существенные» можно заменить термином «основные», объяснив учащимся, что основными называются такие явления, которые играют определяющую роль в жизни общества и от которых поэтому зависят многие другие общественные явления.

Вполне можно обойтись и без введения в определение признака *«устойчивость»*, поскольку его содержание раскрывается (правда, не полностью) в признаках «всеобщность» и «повторяемость».

Решая вопрос о наиболее целесообразном определении в курсе истории VIII класса понятия «законы развития общества», следует учитывать не только возможность доступного разъяснения всех входящих в него элементов, но и — главное — возможность практического использования учащимися этого определения для самостоятельного анализа изучаемых исторических фактов. С этой точки зрения применение слишком сложных вариантов определения также себя не оправдывает. Если, устанавливая закономерный характер тех или иных явлений, учащиеся всегда будут искать в них все многочисленные признаки закона, т. е. если они будут при выполнении каждого такого задания (а их должно быть немало) определять, может ли данное явление считаться объективным, всеобщим, необходимым, существенным, устойчивым и повторяющимся, — такая работа займет слишком много времени в процессе обучения. Да и нет практической надобности в столь многостороннем анализе изучаемых явлений. Если же будут раскрываться не все, а только некоторые, наиболее важные признаки, то нужно задуматься: а следует ли вообще включать в определение

такие признаки, которые потом не будут «работать», т. е. знание которых не будет применяться на практике?

Учитывая все вышеизложенные факторы и уровень подготовки наших учащихся, мы стали искать более простые варианты определения понятия «законы развития общества». В первом варианте в определении указывалось лишь на то, что законами развития общества называются общие черты его развития. Но применение такого определения позволяло осуществлять уж очень упрощенный анализ исторических фактов, так как, доказывая закономерность какого-либо явления, учащиеся ограничивались лишь ссылкой на то, что подобные явления имели место и в других странах. Более эффективным оказался второй вариант определения: законы развития общества — это общие (повторяющиеся) и неизбежные черты его развития. Применяя в процессе обучения это определение, учащиеся не только показывают отражение в анализируемом явлении общей черты исторического развития, но и конкретно раскрывают те причины, которые сделали его неизбежным. Возможны, разумеется, и другие варианты определения (например: законы развития общества — это основные, общие и неизбежные связи между явлениями общественной жизни, определяющие развитие этих явлений). Но в любом случае минимальным и, следовательно, обязательным уровнем раскрытия данного понятия в VIII классе должно быть разъяснение хотя бы двух признаков закономерных связей — их всеобщности и неизбежности.

При изучении же в X классе обществоведения учащимся разъясняется более полное определение понятия «закон». К этому времени уже имеется необходимая база для его усвоения: знакомясь на предыдущих уроках обществоведения с основами диалектического материализма, десятиклассники узнают, что такое явление и сущность, в чем заключается всеобщая связь между явлениями материального мира, какие явления называются объективными.

Важную роль в процессе формирования у школьников научного понимания истории играет **использование понятия «закон» в качестве средства познания.**

С этой целью прежде всего нужно было установить, в каких случаях должно применяться данное понятие в курсе истории. При решении этого вопроса мы столкнулись с таким затруднением. Чтобы вооружить учащихся

знанием научных законов общественного развития, необходимо, как уже отмечалось, сформулировать в курсе истории определенный перечень этих законов. Но ведь в курсе истории раскрывается бесчисленное множество социологических и конкретно-исторических закономерностей: по сути дела любой обобщающий вывод отражает какую-то закономерную связь. Нельзя же все эти выводы называть «законами»... Если же включить в перечень формулируемых законов лишь немногие, самые основные социологические выводы, у учащихся может возникнуть неправильное понимание исторического процесса: закономерными они будут считать лишь те явления, которые обобщены в сформулированных законах; ко всем же остальным явлениям понятие о закономерности общественного развития они относить не будут. В этом случае мы не сможем обучать учащихся умению анализировать с позиций закономерности все многообразные явления общественной жизни.

Чтобы преодолеть это затруднение, нами был избран такой путь. Термин «законы развития общества» употребляется в курсе истории для обозначения лишь самых общих социологических законов. При раскрытии же менее общих закономерных связей применяется термин «закономерности». Оба эти термина употребляются для обозначения не отдельных закономерностей, а определенных их систем. Нельзя, видимо, употреблять термин «закон» (как это делается в курсе истории в настоящее время), раскрывая только одну характерную черту капиталистической формации — неравномерность развития капиталистических стран, так как у школьников может возникнуть ошибочное мнение, будто этот закон является единственным законом капитализма[1]. При анализе конкретных исторических фактов употребляется также производный термин — «закономерное явление».

Логические задания типа «Закономерно ли данное

---

[1] Отсутствует последовательное применение термина «закон» и в учебнике «Обществоведение»: в параграфах о законах исторического материализма этот термин употребляется при разъяснении только одного из них — закона соответствия производственных отношений характеру производительных сил. Поэтому и после изучения курса обществоведения учащиеся зачастую не могут четко и в должной последовательности перечислить основные законы общественного развития. Иначе говоря, и этот курс не дает учащимся знаний о социологических законах как о взаимосвязанных составных элементах определенной системы.

явление?» могут решаться двумя способами. Вначале мы ограничивались лишь тем, что учили школьников устанавливать непосредственные связи между изучаемыми явлениями и уже известными им законами (например, при изучении тех или иных выступлений угнетенных классов отмечалось, что в этих выступлениях проявляется действие закона классовой борьбы). Но затем мы убедились, что ограничиться только таким способом нельзя: во-первых, потому, что невозможно сформулировать в курсе истории все закономерности общественного развития с употреблением при этом понятия «закон»; во-вторых, связь между явлением и законом не всегда так отчетливо видна, как в приведенном выше случае. Поэтому необходимо учить старшеклассников использовать второй, более сложный, но и более ценный способ: осуществлять конкретно-исторический анализ изучаемых фактов с целью раскрытия проявляющихся в них признаков закономерности. Чтобы обучать учащихся этому умению, после введения понятия «закон» в курс истории мы дополняем «Памятку для анализа явлений общественной жизни» (см. стр. 58—59) соответствующим комплексом вопросов.

4. *Закономерно ли данное явление:*

а) повторяются ли подобные явления в общественной жизни?

б) какие причины сделали данное явление при сложившихся условиях неизбежным?

в) какие известные вам законы (закономерности) отразились в данном явлении?

При обучении учащихся умению решать такие познавательные задачи необходимо учитывать ряд методических требований: 1) анализ общественных явлений должен быть как можно более конкретным, с использованием как можно более широкого фактического материала; 2) всеобщность закономерных процессов не следует понимать так, что они обязательно должны иметь место абсолютно во всех странах (переход, например, от первобытнообщинного к рабовладельческому строю был закономерным явлением для одних народов, но были, как известно, и другие народы, которые от первобытнообщинного строя перешли к феодальному); 3) в закономерных явлениях неизбежна их сущность, поскольку именно она отражает закономерности развития общества, конкретно-историческая же форма явлений может видоиз-

меняться от случайных обстоятельств (например, тот факт, что именно Наполеон объявил себя императором, нельзя считать закономерным явлением; закономерным было установление военной диктатуры, служившей интересам крупной буржуазии); 4) в каждом конкретно-историческом событии отражается, пересекается действие многих законов, но мы можем ограничиваться раскрытием лишь самых основных из них.

Чтобы учащиеся лучше усвоили понятие «закономерное явление», следует для противопоставления время от времени предлагать им анализировать исторические явления, которые были не закономерными, а случайными. Например, после того как учащиеся докажут закономерность июньского восстания парижских рабочих, перед ними может быть поставлен вопрос: «А то, что это восстание произошло именно в июне 1848 г., можно ли считать закономерным?» Но нужно учитывать условность разделения явлений на закономерные и случайные, поскольку такое разделение зависит от того, в какой системе рассматривается данное явление (закрытие в Париже в июне 1848 г. национальных мастерских было случайным поводом к пролетарскому восстанию, но было закономерным явлением в системе контрреволюционных действий буржуазного правительства). Понятию «случайное явление» даем такое упрощенное разъяснение: это такое явление, которое не обязательно должно произойти.

Глава 2. РАСКРЫТИЕ НАИБОЛЕЕ ОБЩИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Рассмотрим, с какой глубиной, в каких теоретических выводах и понятиях могут быть раскрыты в курсе новой истории VIII класса законы, действующие на протяжении всей истории человечества или присущие всем эксплуататорским формациям.

Для формирования научного мировоззрения прежде всего необходимо вооружить учащихся знанием самого главного общесоциологического закона — **закона об определяющей роли материального производства.**

Исходным элементом в системе его раскрытия является вывод о том, что *производство служит главным условием жизни общества.* Этот вывод может быть усвоен даже школьниками более младшего возраста, так как

он не нуждается в каком-либо теоретическом обосновании.

Однако ограничиться введением в курс только одного этого вывода нельзя. Для формирования научного понимания истории особенно большое значение имеет усвоение важнейшего положения исторического материализма: *способ производства — определяющая основа всякого общественного строя.*

Чтобы учащиеся могли усвоить эту закономерность, мы включили в теоретическое содержание курса истории понятие «способ производства». Введение его нужно также для того, чтобы иметь возможность систематизировать признаки формаций по четкой логической схеме, объединяя в один крупный блок все экономические признаки (см. таблицы на стр. 50, 122). База для усвоения данного понятия у восьмиклассников имеется, поскольку им уже известны характерные черты нескольких способов производства. Труднее дать этому понятию доступное учащимся определение. В одном из экспериментальных классов мы применили приведенную в учебнике «Обществоведение» формулировку из курса исторического материализма: способ производства — единство производительных сил и производственных отношений. Но усвоить такое определение восьмиклассникам нелегко, так как в него включены новые для них сложные понятия (особенно трудно им понять, в чем заключается «единство» этих понятий). Поэтому мы решили использовать более простое определение, в котором одновременно раскрывается сущность самого понятия «производство»: способ производства — этот способ создания людьми всего того, что необходимо для жизни и развития общества[1]. При последующем же введении в курс понятий «производительные силы» и «производственные отношения» учитель разъясняет, что в них раскрываются две неразрывно взаимосвязанные стороны каждого способа производства и что именно от производственных отношений зависят все остальные отношения в обществе.

Формирование знаний учащихся об определяющей роли способа производства во всех сферах общественной жизни осуществляется при изучении в VIII классе курса новой истории по тем же трем основным направлениям, что и в предыдущих классах.

---

[1] См.: «Философский словарь». М., 1968, стр. 339.

Первое направление состоит в подведении учащихся к пониманию зависимости от способа производства классовой структуры общества и классовых отношений в нем. В определении понятия «классы» раскрывается вывод о том, что место класса в обществе определяется его отношением к средствам производства[1]. Подготовлены учащиеся и к тому, чтобы усвоить общую закономерность всех антагонистических формаций: эксплуататорский способ производства всегда порождает непримиримую классовую борьбу.

Второе направление в раскрытии определяющей роли способа производства — выяснение экономической основы государственной власти. Изучив историю многих рабовладельческих, феодальных, капиталистических государств, имея представление о социалистическом государстве, восьмиклассники способны усвоить обобщающий вывод: государственная власть находится в руках тех классов, которым принадлежат основные средства производства, и потому государство всегда проводит политику, соответствующую интересам этих классов.

Третьим направлением является раскрытие определяющей роли способа производства по отношению к идейной жизни общества. Учащиеся уже подготовлены к усвоению социологического вывода: взгляды (идеи) представителей различных классов зависят от того, какое место занимают данные классы в общественном производстве.

Решающее значение в жизни общества материального производства отражено и в **законах взаимодействия базиса и надстройки:** а) зависимость надстройки (общественные идеи, учреждения, организации) от экономического базиса; б) активное воздействие надстройки на экономический базис. В методической литературе лишь однажды был описан опыт включения в школьный курс истории понятий «базис», «надстройка» и формулирования выводов об их взаимодействии[2]. Но опыт этот не по-

---

[1] Понятию «средства производства» в учебном пособии М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба по истории СССР для VII класса дается такое доступное учащимся разъяснение: «это орудия труда, земля, здания и т. п.» (§ 31). Следовало бы только перед перечислением элементов, составляющих содержание данного понятия, дать обобщающее определение: средства производства — это все те средства, которые используются людьми в их трудовой деятельности.

[2] См.: А. И. Назарец. Изучение темы «Киевское государство» в 8 классе средней школы. М., 1954.

лучил распространения, так как разъяснение и систематическое применение в курсе истории данных понятий намного усложнило бы его теоретическое содержание. В то же время соответствующие причинно-следственные связи вполне могут быть раскрыты в курсе истории и без формулирования законов взаимодействия базиса и надстройки. Определяющую роль экономического базиса можно раскрыть, как мы уже видели, путем подведения учащихся к пониманию зависимости от способа производства классовых отношений, государственного устройства, идейной жизни общества. Активное же воздействие надстройки на базис может быть раскрыто в выводах о важной роли в жизни общества, государства, политических партий, революционных идей.

Для понимания закономерностей развития материального производства особенно важное значение имеет знание **закона соответствия производственных отношений характеру производительных сил.**

Не только в средних, но и в старших классах проявления этого закона могут раскрываться без употребления понятий «производительные силы» и «производственные отношения»: на конкретных фактах учащиеся убеждаются, что в ходе исторического развития происходит постоянное совершенствование орудий и приемов труда, что отживший общественный строй тормозит экономическое развитие страны, а свержение этого строя создает условия для более быстрого развития производства и т. д. На таком уровне и осуществлялось раскрытие закона соответствия до введения вышеуказанных понятий в учебник по первому периоду новой истории (1968 г.).

Введение в курс понятий «производительные силы» и «производственные отношения» способствовало повышению теоретического уровня преподавания истории. Но многие вопросы методики раскрытия этих сложных социологических понятий еще не получили обоснованного решения.

Прежде всего следует отметить, что неудачно выбрано место для введения этих понятий в курс истории. В учебнике они разъясняются в параграфе, посвященном последствиям промышленного переворота в Англии. Поэтому на одном и том же уроке приходится изучать и новые исторические факты о социально-экономическом развитии Англии в конце XVIII — начале XIX в., и новый социологический материал, относящийся ко всем обще-

ственно-экономическим формациям. Это нарушает тематическую цельность урока, приводит к его перегрузке и отрицательно сказывается на усвоении как конкретно-исторического, так и социологического его содержания. Гораздо более эффективным является вариант, предложенный И. П. Рахмановой: с данными понятиями учащиеся впервые знакомятся на вводных повторительно-обобщающих уроках, которые проводятся перед изучением в VIII классе первого периода новой истории[1]. Поскольку на этих уроках систематизируются знания учащихся об уже изученных ими первых трех формациях, разъяснение новых социологических понятий не только соответствует содержанию повторяемого материала, но и способствует его обобщению на более высоком теоретическом уровне. Ценно также, что при таком варианте понятия «производительные силы» и «производственные отношения» включаются в стереотипную схему раскрытия причин революций при изучении не французской революции (как это делается в учебнике), а уже при изучении первой революции нового времени — английской.

В содержание понятий «производительные силы» и «производственные отношения» входят многие составные элементы. Но в определения этих понятий могут быть включены только главные из них. Мы применяем наиболее простые варианты определений: производительные силы — это трудящиеся и все создаваемые ими средства производства; производственные отношения — это такие отношения между людьми в процессе производства, которые зависят от того, в чьих руках находятся средства производства[2].

В систему раскрытия закона соответствия производственных отношений характеру производительных сил входят следующие основные выводы: 1) развитие производительных сил происходит непрерывно; 2) производи-

---

[1] См.: И. П. Рахманова. О преподавании систематического курса новой истории. Методическое письмо Министерства просвещения РСФСР. М., 1963.

[2] Возможны и более развернутые определения этих понятий, например: «средства производства, прежде всего орудия труда и люди с их производственным опытом, называются производительными силами»; «производственные отношения — это отношения людей друг к другу в процессе производства, которые прежде всего определяются отношениями собственности на орудия производства, распределением продуктов труда и их обмена» (М. М. Винокурова. Указ. соч., стр. 35, 36).

тельные силы определяют производственные отношения; 3) поэтому с развитием производительных сил изменяются и производственные отношения; 4) если производственные отношения соответствуют характеру производительных сил, они способствуют их развитию; 5) если производственные отношения перестают соответствовать характеру производительных сил, между ними возникает конфликт и производственные отношения становятся тормозом развития производительных сил; 6) этот конфликт делает неизбежным уничтожение старых и утверждение новых производственных отношений, т. е. приводит к социальной революции, к смене формаций.

Описанный в методической литературе опыт работы свидетельствует, что взаимодействие производительных сил и производственных отношений может раскрываться в курсе истории с различной глубиной. Наиболее полно приведенный выше комплекс социологических выводов вводит в курсы истории VII—VIII классов (с формулированием самого закона соответствия) Ф. Б. Горелик. Менее глубоко, но более доступно для учащихся раскрывают содержание этого закона М. М. Винокурова, Н. Г. Дайри, Г. В. Клокова, И. П. Рахманова и др. Некоторые обобщающие выводы из системы раскрытия данного закона включены в учебник А. В. Ефимова «Новая история» (§ 6). В учебных пособиях по истории СССР для VII—VIII классов А. А. Вагина и его соавторов применен паллиативный вариант: понятие «производственные отношения» вообще не вводится, а понятие «производительные силы» используется для формулирования закона «с развитием производительных сил меняется и общественный строй».

Наш опыт преподавания показал, что введение в курс новой истории VIII класса всего комплекса выводов, входящих в систему закона соответствия, значительно усложняет теоретическое содержание курса (ведь все эти выводы должны систематически раскрываться и применяться на многих уроках). Чтобы избежать этого, можно ограничиться введением в курс лишь двух выводов, в которых отражаются самые главные и наиболее понятные учащимся проявления закона: производственные отношения отжившего общественного строя тормозят развитие производительных сил, а производственные отношения нового строя способствуют их развитию. Можно повысить этот «минимальный» уровень раскрытия данного закона, включив в курс и вывод о зависимости производственных отношений от уровня развития производительных сил.

Введение в курс понятия «конфликт между производительными силами и производственными отношения-

ми» дает возможность в краткой научной формуле раскрывать экономическую основу крушения всякого старого общественного строя и экономическую обусловленность обострения классовой борьбы против этого строя (экономический конфликт проявляется в конфликте классовом). Но закономерности возникновения социальных революций могут раскрываться и без употребления этого понятия. Например, даже в экспериментальных классах многие учащиеся в своих письменных работах о причинах буржуазных революций раскрывали эти причины, ограничиваясь употреблением более конкретных формулировок: «феодальные повинности мешали крестьянам развивать их хозяйства», «цеховые ограничения задерживали развитие промышленности» и т. п.[1].

Если же понятие «конфликт между производительными силами и производственными отношениями» в курс истории вводится, то нужно учитывать, что нельзя ограничиваться лишь раскрытием этого понятия, так как оно не может охватить все факты, свидетельствующие о тормозящей роли старых общественных порядков. Так, проверяя один из вариантов стереотипной схемы раскрытия причин революций, мы ввели в содержание урока «Причины буржуазной революции в Англии» вывод «феодальные производственные отношения тормозили дальнейшее развитие производительных сил»; но при этом варианте факты, свидетельствующие о том, что развитие производительных сил тормозилось феодальной монархией (введение королем налогов и ограничений, мешавших развитию промышленности и торговли), остались за рамками данного вывода. Такое же положение возникало и при изучении причин других революций. Поэтому тормозящую роль производственных отношений нужно раскрывать в курсе истории в системе формирования более широкого социологического вывода: старый общественный строй всегда тормозит развитие производства (производительных сил). Поскольку понятие «общественный строй» включает в себя понятие и о базисе, и о над-

---

[1] Характерный эпизод произошел в одном из классов, когда проводился разбор письменных работ. В ответ на замечание учителя, что в работе нет вывода о конфликте между производительными силами и феодальными производственными отношениями, ученик, написавший эту работу, возразил: «Но я же написал, что феодальный строй тормозил развитие производительных сил, у меня только слова «конфликт» нет...».

стройке, данный вывод охватывает весь конкретно-исторический материал, показывающий экономическую необходимость свержения отжившей формации.

И при обосновании прогрессивности нового общественного строя нельзя ограничиваться лишь раскрытием взаимодействия производительных сил и производственных отношений, так как развитию производительных сил способствует не только базис, но и надстройка новой формации (например, быстрому развитию промышленности в период утверждения капитализма способствовало буржуазное государство). Поэтому прогрессивная роль новых производственных отношений также должна показываться в системе раскрытия более широкого социологического вывода: новый, более прогрессивный общественный строй способствует развитию производства (производительных сил).

В ходе исследования мы убедились, что включение в перечень изучаемых в курсе истории законов формулировки «закон соответствия производственных отношений характеру производительных сил» вызывает ряд методических затруднений: во-первых, в названии этого закона отражена лишь одна из форм взаимодействия производительных сил и производственных отношений, в то время как его содержание намного шире — оно охватывает целый комплекс закономерностей развития материального производства; во-вторых, название данного закона не показывает учащимся, в чем конкретно проявляется его действие; в-третьих, чтобы учащиеся поняли это название, необходимо включить в курс истории разъяснение сложного понятия о «соответствии» (или «несоответствии») данному уровню развития производительных сил именно данного типа производственных отношений. Поэтому в разработанные нами варианты системы изучаемых законов были включены выводы, в которых лишь косвенно или частично раскрывается содержание закона соответствия (см. стр. 97).

На широком конкретно-историческом материале раскрывается в курсе новой истории **закон классовой борьбы.**

И в этом курсе продолжает применяться общая логическая схема изучения выступлений трудящихся масс против своих угнетателей (см. стр. 46). Но формирование знаний о законе классовой борьбы ведется при изучении первого периода новой истории на более высоком теоре-

тическом уровне, чем в предыдущих классах: как уже отмечалось, в ходе вводного повторения мы даем определение понятию «классы», а при изучении «Манифеста Коммунистической партии» формулируется и разъясняется вышеуказанный закон развития всех эксплуататорских формаций. Понимание этого закона приобретает особенно большое образовательно-воспитательное значение, когда восьмиклассники начинают изучать историю классовой борьбы пролетариата.

Углублению знаний учащихся способствует раскрытие в курсе истории понятия «формы классовой борьбы». В учебнике это понятие применяется лишь при характеристике экономической и политической борьбы пролетариата (§ 44). Конечно, в наиболее развитом виде и экономическая, и политическая борьба имеют место именно в эпоху капитализма. Но в различных формах ведется классовая борьба не только пролетариатом, но и другими классами (например, экономическая борьба крестьянства за улучшение условий своей жизни, политическая борьба буржуазии за избирательные права и т. д.). Поэтому вышеуказанным формам классовой борьбы мы даем такие определения, которые в процессе обучения могут применяться не только при изучении рабочего движения (см. стр. 201).

В ходе исследования было установлено, что нельзя ограничиваться, как это сделано в учебнике, введением в курс новой истории понятий только об экономической и политической борьбе. Следует ввести в курс и понятие об идеологической борьбе. Необходимость введения данного понятия диктуется следующими соображениями: а) его усвоение обеспечивает более глубокое и всестороннее понимание действия закона классовой борьбы; б) конкретно-исторический материал об идеологической борьбе занимает большое место в изучаемых в VIII—X классах курсах истории; в) но так как этот материал не обобщается понятием «идеологическая форма классовой борьбы», учащиеся зачастую относят к классовой борьбе только выступления трудящихся масс против эксплуататорских классов и не видят связи между этими выступлениями и развитием революционных идей.

Вот один из типичных примеров, подтверждающий этот недостаток. Отвечая на вопрос учителя «Какие факты свидетельствуют об обострении классовой борьбы в период кризиса феодально-крепостнического строя в России?», учащиеся вспомнили и о «холерных бунтах», и о волнениях среди военных поселян, и о восстании Кар-

малюка. Но никто не привел фактов, свидетельствующих о зарождении в этот период революционно-демократической идеологии. Более того, когда учитель, помогая вспомнить эти факты, назвал имена Герцена, Белинского, Шевченко, один из учеников с недоумением возразил: «Так это ведь не классовая борьба, а литература...».

В изучаемом в VIII классе курсе новой истории мы начинаем подводить учащихся к пониманию некоторых обобщающих выводов об общих закономерностях развития революционных идей. Первый такой вывод приведен в учебнике при раскрытии идеологических предпосылок французской революции XVIII в. в виде высказывания К. Маркса, объясняющего связь между возникновением революционных идей и борьбой угнетенных классов: «умы всегда связаны с телом народа», они откликаются, когда «глубоко в низах происходит брожение» (§ 11). Второй вывод делается в заключение изучения данной темы: революционные идеи — могучее оружие классовой борьбы. На этом же уроке в курс вводится определение, которое раскрывает классовый характер идеологии: идеология — система взглядов, отражающих интересы определенного класса. При изучении темы, посвященной возникновению пролетарской революционной идеологии — научного коммунизма, формулируется вывод о том, что революционные идеи становятся могучей силой лишь тогда, когда они овладевают массами.

Для раскрытия закономерностей возникновения революционных идей применяется общая логическая схема, которая предусматривает выяснение следующих связей: а) между возникновением революционных идей и экономическим развитием страны; б) между возникновением этих идей и развитием классовой борьбы трудящихся масс; в) между развитием революционной идеологии в различные исторические периоды и в различных странах.

В курсе новой истории имеется возможность на конкретных примерах раскрыть понятие о классовой борьбе как движущей силе развития эксплуататорского общества, т. е. показать ее влияние на политику государства. Например, восьмиклассники узнают, что английские рабочие добились расширения избирательного права, что правительство Наполеона III было вынуждено отменить закон о запрещении стачек во Франции. В первые годы преподавательской работы мы не обращали внимания учащихся на эти факты, не обобщали их. Однако опыт работы показал, что изучение их имеет большое образо-

вательное значение. Дело в том, что школьники, говоря о положении трудящихся, обычно отмечают только одну тенденцию — усиление их эксплуатации («крестьянам жилось все хуже и хуже», «положение пролетариата становилось все более тяжелым»). Но нужно, чтобы учащиеся видели и другую, противоположную тенденцию: своей упорной борьбой угнетенные классы — особенно такой могучий революционный класс, как пролетариат — могут заставлять господствующие классы идти на определенные уступки, могут добиваться некоторого улучшения своего экономического и политического положения. Усвоение этой закономерности позволяет понять, что и в дореволюционные периоды классовая борьба трудящихся не остается безрезультатной, что эта борьба не только приводит к революционному свержению эксплуататорского строя, но и вызывает существенные преобразования в ходе его развития. Важно также, что знание этой закономерности дает возможность более правильно оценивать современное положение пролетариата в странах капитала.

В ходе изучения классовой борьбы формируются знания и о **законах политической организации общества.**

В элементарной форме классовая сущность эксплуататорского государства разъясняется еще на первых уроках истории в V классе. В учебном пособии М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба по истории СССР для VII класса понятию «государство» уже дается обобщающее определение: «государство—особая организация насилия, необходимая для удержания господства эксплуататоров над эксплуатируемыми» (§ 3). Восьмиклассникам же можно дать более всестороннее разъяснение данного понятия. С этой целью в ходе вводного повторения мы включаем в курс известное ленинское определение: «государство — это есть машина для поддержания господства одного класса над другим»[1]. Чтобы термин «машина» не был понят учащимися буквально (как механизм), необходимо тотчас же разъяснить, из каких частей состоит всякая государственная машина: органы власти и управления, армия, карательные органы, во многих случаях составной частью государственного аппарата в эксплуататорском обществе является и церковь.

При изучении первого периода новой истории в курс

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 39, стр. 73.

вводится много новых понятий, относящихся к государственному устройству общества: «парламентарная монархия», «конституция», «политические права», «избирательный ценз», «президент» и др.

Более глубоко и всесторонне раскрывается также классовый характер внутренней и внешней политики всякого эксплуататорского государства, и учащиеся подводятся к выводу о связи между этими двумя сторонами его деятельности (этот вывод впервые может быть сформулирован на уроке «Образование наполеоновской империи»).

Изучение многочисленных войн XIX в. позволяет закрепить и углубить знания учащихся о двух типах войн — справедливых и несправедливых, а также ввести в курс новые для школьников понятия — «гражданская война», «революционная война», «национально-освободительная война».

И при изучении войн применяется стереотипная логическая схема, состоящая из следующих звеньев:

1) международная обстановка;
2) причины войны и поводы к ней, характер войны;
3) силы воюющих сторон;
4) начало войны;
5) ход войны, ее основные этапы;
6) конец войны, условия мира;
7) итоги войны, причины победы (поражения), ее историческое значение [1].

Новой ступенью в системе формирования знаний о законах политической организации общества является раскрытие роли партий в классовой борьбе. В учебнике понятие «политическая партия» без какого-либо разъяснения вводится при изложении материала о якобинцах. Чтобы учащиеся умели сознательно оперировать этим важным понятием, даем ему такое определение: партия — это организация, которая выражает интересы определенного класса (или какого-то слоя внутри класса) и руководит им в классовой борьбе.

Преодолению формализма в употреблении терминов способствует и элементарное определение часто применяемого в курсе истории понятия «политика»: мы объясняем учащимся, что политикой называется деятельность государства, классов и партий [2].

---

[1] А. А. Вагин. Указ. соч., стр. 132.
[2] См.: «Краткий политический словарь». М., 1971, стр. 200.

Важнейшей частью методологической основы школьного курса истории является марксистско-ленинское учение об **общественно-экономических формациях.**

После изучения курсов истории в V—VII классах учащимся уже известны главные признаки и причины разложения первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального строя. Известен им и обобщающий вывод о неизбежности перехода общества ко все более прогрессивным формациям (см. стр. 61). Теперь же, в VIII классе, в систему его раскрытия включаются знания о капиталистическом строе и учащимся разъясняется, что в этом обобщающем выводе отражен открытый К. Марксом и Ф. Энгельсом закон исторического развития общества.

Понятие «общественный строй» (так обозначается в курсе истории понятие «формация») мы разъясняем с помощью термина «устройство общества» и путем перечисления пяти общественно-экономических формаций.

Необходимой предпосылкой усвоения школьниками этого фундаментального понятия исторического материализма является применение общей по своей структуре логической схемы при характеристике каждого общественного строя: а) вначале устанавливаются основные признаки того способа производства, который лежит в основе данного строя; б) затем определяются его важнейшие политические черты. Применение такой стереотипной схемы помогает учащимся понять определяющую роль в формации способа производства, облегчает сопоставление формаций с целью выявления их общих и отличительных признаков. Для обучения учащихся умению самостоятельно устанавливать и систематизировать основные признаки общественного строя их можно ознакомить с соответствующей памяткой (см. стр. 128).

Подведению к научному пониманию всемирно-исторического процесса способствует такая периодизация истории каждой эксплуататорской формации, которая вычленяет три основных этапа: 1) зарождение и установление нового общественного строя; 2) его укрепление и дальнейшее развитие; 3) разложение и кризис отжившего строя.

Особенно большое значение для формирования коммунистического мировоззрения учащихся имеет раскрытие причин перехода общества от старой к новой, более прогрессивной формации.

Экономические причины смены формаций изучаются по двухступенчатой схеме: а) учащиеся подводятся к пониманию, что экономическая возможность перехода к новому общественному строю появляется лишь при определенном уровне развития производства (например, зарождение в недрах феодального строя капиталистического способа производства, усиление общественного характера производства в период империализма); б) показывается экономическая необходимость перехода к новому строю, вследствие того что старый строй стал тормозить развитие производства. В зависимости от теоретического уровня раскрытия в курсе истории закона соответствия производственных отношений характеру производительных сил эти причины, как уже отмечалось, могут раскрываться в различных формулировках (например, с употреблением или без употребления понятия «конфликт между производительными силами и производственными отношениями»).

На основе обобщения конкретно-исторического материала раскрывается и главная политическая причина крушения всех эксплуататорских формаций — обострение борьбы угнетенных классов против отжившего общественного строя. При этом очень важно показывать экономическую обусловленность этой закономерности: усиление эксплуатации трудящихся масс, тормозящую роль отживших производственных отношений.

Чтобы усвоить вывод о прогрессивном значении перехода общества к новой формации, прежде всего нужно знать главный экономический критерий ее прогрессивности: «производительность труда, это, в последнем счете, самое важное, самое главное для победы нового общественного строя» [1]. Это ленинское указание, имеющее большое не только образовательное, но и воспитательное значение, в школьном курсе истории обычно разъясняется лишь тогда, когда в IX классе учащиеся изучают разработанный В. И. Лениным в 1918 г. план строительства основ социалистической экономики [2]. Но столь позднее введение отрицательно сказывается на усвоении этой закономерности, так как уже упущена возможность на конкретных фактах раскрыть ее общеисторический

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 39, стр. 21.

[2] См.: И. Б. Берхин и др. История СССР. Переходная эпоха от капитализма к социализму (1917—1937 гг.). Учебное пособие для 9 класса. Под ред. М. П. Кима. М., 1971, § 13.

характер, а также сокращены возможности для систематического закрепления и практического применения знаний учащихся о данной закономерности. Между тем уже в VIII классе, в котором на многих конкретных примерах показывается прогрессивность капиталистического строя по сравнению с феодальным, имеется и возможность, и необходимость ввести в курс истории разъяснение этого главного экономического критерия.

Прогрессивность каждого нового общественного строя раскрывается и по другим линиям: показываются прогрессивные изменения в государственном устройстве общества, в развити классовой борьбы, культуры.

Каким образом происходит переход от одной формации к другой, позволяет понять знание **закона социальных революций**. Раскрытие этого закона занимает особенно важное место в курсе новой истории VIII класса, так как в нем изучаются многочисленные буржуазные революции XVII—XIX вв. и начинают выясняться предпосылки социалистических революций.

Разрабатывая различные варианты системы изучаемых в курсе истории социологических законов, мы в нескольких экспериментальных классах ввели в эту систему закон социальных революций, сформулировав его следующим образом: переход от одного общественного строя к другому всегда происходит революционным путем. Но при его разъяснении и последующем применении возникли серьезные затруднения, которые нам не удалось преодолеть. Во-первых, восьмиклассники оказались не подготовленными к усвоению данного закона, так как ни переход от первобытнообщинного к рабовладельческому строю, ни переход от рабовладельческого к феодальному строю в школьном курсе истории «революцией» не называется. Во-вторых, в ходе последующего изучения отечественной истории учащимся трудно было увидеть действие данного закона в период падения крепостного права в России: ведь переход от феодализма к капитализму в нашей стране мы не только не называем «революцией», но, наоборот, подчеркиваем, что он произошел не революционным путем, а путем проведенной «сверху» реформы [1]. Эти затруднения были вызваны ме-

[1] Впоследствии учащиеся убеждаются, что реформа 1861 г. не предотвратила, а лишь отсрочила буржуазную революцию в России. Но эта революция произошла уже тогда, когда капитализм достиг своей высшей и последней стадии развития — империализма.

тодическими особенностями раскрытия понятия «революция» в школьном курсе истории.

В общественных науках термин «революция» применяется для обозначения как социальных, так и политических революций. Хотя эти революции часто сливаются в единый революционный процесс, между ними имеется и существенное различие: социальной революцией является всякий переход к новой формации; политическая революция — это свержение угнетенными классами старого государственного строя. «Каждая революция разрушает *старое общество*, и постольку она *социальна*. Каждая революция низвергает *старую власть*, и постольку она имеет *политический* характер» [1]. В отличие от социальной революции, охватывающей целую историческую эпоху, политический переворот обычно осуществляется в сравнительно небольшой отрезок времени.

В школьном курсе истории термины «социальная революция» и «политическая революция» не применяются. Смену формаций, которая не сопровождалась политическим переворотом, мы в этом курсе революцией не называем. Данный термин употребляется для обозначения лишь таких переворотов, которые одновременно были и социальными, и политическими революциями (революция во Франции в XVIII в.) или преимущественно политическими революциями (революция во Франции в 1848 г.) [2]. Поэтому, чтобы не перегружать курс истории дифференцированным разъяснением и применением понятий «социальная революция» и «политическая революция», мы решили обобщающую формулировку закона социальных революций в него не вводить (хотя само содержание закона раскрывается во многих выводах и понятиях). Учащиеся знакомятся с этим законом лишь тогда, когда в курсе обществоведения изучают основы исторического материализма.

Понятию «революция» необходимо дать доступное учащимся определение, так как иначе они не смогут осознанно оперировать этим и всеми производными от него понятиями («революционное восстание», «революционные идеи» и т. д.).

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 1, стр. 448.

[2] Данный термин употребляется также для обозначения таких социальных процессов, как культурная революция и научно-техническая революция, поскольку в самом общем значении термин «революция» означает коренной переворот.

К чему приводит отсутствие в учебнике по новой истории такого определения, показывает анализ 82 письменных ответов восьмиклассников пяти школ Ворошиловграда на вопрос «Что такое революция?». Указали на главный признак всякой социальной революции — переход к новому общественному строю — 36% учащихся. Указали, что в результате революции власть переходит к новому господствующему классу, — 12%. Сделали вывод, что революция представляет собой борьбу между угнетенными и господствующими классами, — 32%. Спутали понятие «революция» с понятием «восстание» — 22%. Другие неправильные ответы — 11%. (В некоторых ответах указывалось два-три признака.)

Вначале мы пробовали объяснить восьмиклассникам, что такое революция, исходя из определения, приведенного в учебнике обществоведения: «коренная ломка социального строя, посредством которой осуществляется переход от одной общественно-экономической формации к другой, называется социальной революцией» (§ 8). Но поскольку в школьном курсе истории не всякий переход к новой формации называется революцией, от данного определения пришлось отказаться. Не оправдала себя и попытка ввести в курс определение политической революции: революция — высшая форма классовой борьбы. В этом определении не раскрывается важнейший отличительный признак революционной борьбы — ее направленность против отжившего общественного строя. Незнание же этого признака приводит к очень распространенной ошибке: учащиеся часто не видят различия между классовой и революционной борьбой (не могут, например, объяснить, почему крестьянские войны в России мы не считаем революционными движениями, а восстание декабристов называем революционным). Усвоение этого определения затрудняется также из-за того, что в него включен термин «форма», который употребляется в курсе истории для обозначения иного рода понятий — экономической, политической, идеологической форм классовой борьбы (а в революциях сочетаются все эти три формы борьбы).

В результате длительных поисков наиболее целесообразного с методической точки зрения определения понятия «революция» было решено остановиться на таком его варианте, в котором взаимосвязанно раскрываются важнейшие признаки и социальных, и политических революций: революция — коренной переворот в жизни общества; высшая ступень борьбы угнетенных классов за свержение старого и утверждение нового, более прогрессивного общественного строя. Разъясняя это определе-

ние, необходимо подчеркнуть, что главным вопросом революции является «переход государственной власти из рук одного в руки другого *класса*»[1]. В тех же случаях, когда в курсе истории идет речь о социальных революциях, не сопровождавшихся революциями политическими, мы употребляем лишь термин «коренной переворот в жизни общества». Возможны и другие варианты синтезирующего определения понятия «революция», например: «революция — высшая форма классовой борьбы, приводящая к замене старого общественного строя новым путем перехода власти из рук старого класса в руки нового класса»[2]. Но при любом варианте применение общего определения всегда должно сочетаться с раскрытием особенностей изучаемых революционных переворотов.

В VIII классе мы начинаем применять однотипную схему изучения революций, состоящую из следующих пунктов:

1) причины и предпосылки (объективные и субъективные) революции[3]; 2) ее главные задачи (характер революции); 3) движущие силы и руководители революции; 4) ход революционной борьбы и ее основные этапы; 5) причины победы или поражения революции; 6) ее последствия и историческое значение.

Особенно сложный комплекс выводов и понятий входит в общую логическую схему раскрытия *причин и предпосылок* революций.

Экономические и политические причины революций раскрываются в той же последовательности и в тех же формулировках, что и причины смены общественно-экономических формаций (см. стр. 83).

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 31, стр. 133.

[2] Г. В. Клокова. Изучение социалистических революций в курсах истории. М., 1967, стр. 9.

[3] В учебной и методической литературе нет единообразия в применении терминов «причины» и «предпосылки». Нередко они употребляются как синонимы. Однако эти термины обозначают, хотя и взаимосвязанные, но все же различные понятия: причиной называется явление, которое вызывает (обусловливает) другое явление; предпосылкой же называется предварительное условие, необходимое для возникновения данного явления (см.: «Словарь русского языка», т. III. М., 1959). Чтобы не усложнять терминологии, вышеуказанные понятия можно обозначать и одним, особенно широко применяемым в курсе истории термином — «причины».

В курсе истории выясняются и те объективные[1] предпосылки, при которых классовая борьба перерастает в революцию, т. е. раскрывается понятие о революционной ситуации. Чтобы восьмиклассники усвоили это понятие, нужно разъяснить его «три главные признака: 1) Невозможность для господствующих классов сохранить в неизменном виде свое господство; тот или иной кризис «верхов», кризис политики господствующего класса, создающий трещину, в которую прорывается недовольство и возмущение угнетенных классов. Для наступления революции обычно бывает недостаточно, чтобы «низы не хотели», а требуется еще, чтобы «верхи не могли» жить по-старому. 2) Обострение, выше обычного, нужды и бедствий угнетенных классов. 3) Значительное повышение, в силу указанных причин, активности масс...»[2].

В практике преподавания зачастую отсутствует последовательная и преемственная система в раскрытии понятия о революционной ситуации. В учебнике по первому периоду новой истории при изложении материала о назревании французской революции XVIII в. указывается, что «в это время во Франции, говоря словами В. И. Ленина, «низы не хотели», а «верхи не могли» жить по-старому»; но ни само понятие «революционная ситуация», ни ленинское определение трех главных признаков этого понятия в данном параграфе не приводятся. При раскрытии же предпосылок всех последующих буржуазных революций первого периода новой истории о революционной ситуации даже не упоминается. Это понятие впервые вводится (с разъяснением его главных признаков) в учебнике по истории СССР при раскрытии предпосылок падения крепостного права в России. В учебниках же по последующим курсам истории понятие «революционная ситуация» приводится или только с определениями его двух сторон («низы» не хотят, а «верхи» не могут жить по-старому), или же вообще без упоминания о каких-либо его признаках.

Опыт работы показал, что восьмиклассники легко запоминают краткую формулу о «низах» и «верхах». Одна-

---

[1] Термины «объективные» и «субъективные» мы начинаем применять лишь после разъяснения соответствующих понятий при изучении в курсе обществоведения основ марксистско-ленинской философии.

[2] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 26, стр. 218.

ко они зачастую не могут объяснить ее смысла, если не знают вышеуказанных признаков революционной ситуации, так как именно в этих признаках, которые В. И. Ленин не случайно назвал «главными», раскрывается содержание данного понятия. Вот почему мы пришли к выводу, что понятие «революционная ситуация», как только оно вводится в курс истории, нужно раскрывать путем ознакомления учащихся с его тремя главными признаками, а затем систематически закреплять и применять эти знания при изучении всех последующих революций. Формула же о «низах» и «верхах» должна применяться в курсе истории с той же целью, с какой применил ее В. И. Ленин: для разъяснения признаков революционной ситуации. Вместе с тем опыт работы показал, что следует несколько изменить последовательность их раскрытия, а именно: начинать не с раскрытия понятия «кризис верхов», а с описания тяжелого положения народных масс[1]. Это способствует усвоению учащимися причинно-следственных связей между данными признаками: обострение нужды и бедствий угнетенных классов рассматривается как причина повышения их революционной активности, а повышение революционной активности масс рассматривается как важнейшая причина «кризиса верхов».

Введение в курс истории понятия «революционная ситуация» только тогда, когда учащиеся приступают к выяснению предпосылок падения крепостного права в России, нельзя считать обоснованным: а) изучение без этого понятия буржуазных революций XVII—XIX вв. затрудняет подведение учащихся к выводу, что наличие революционной ситуации является обязательной предпосылкой возникновения всякой (политической) революции; б) вследствие этого получается, что учащиеся, еще не зная ни одного примера перерастания революционной ситуации в революцию, впервые знакомятся с этим понятием при изучении таких исторических обстоятельств, когда революционная ситуация в России в революцию не переросла (иначе говоря, исключение из правила рассматривается раньше самого правила). Вот почему дан-

---

[1] Такое изменение в последовательности раскрытия признаков революционной ситуации впервые было предложено П. В. Горой в его методразработке темы «Падение крепостного права в России» («Преподавание истории в школе», 1957, № 4),

ное понятие целесообразно ввести в курс уже при изучении первого периода новой истории.

Одновременно необходимо ввести в курс и понятие о главной субъективной предпосылке политических революций. Как указывал В. И. Ленин, такой предпосылкой является «способность революционного *класса* на революционные массовые действия, достаточно *сильные*, чтобы сломить (или надломить) старое правительство, которое никогда, даже и в эпоху кризисов, не «упадет», если его не «уронят»[1]. Раскрытие этой закономерности помогает учащимся, во-первых, лучше понять значение руководящей роли революционной буржуазии в борьбе против феодального строя; во-вторых, глубже усвоить вывод о том, что только под руководством пролетариата трудящиеся массы могут совершить социалистическую революцию. Для сформирования у школьников знаний о субъективной предпосылке революций нужно не только включить в общую логическую схему их изучения соответствующий вывод, но и нужно показывать те качества, которыми должен обладать класс, способный возглавить борьбу народных масс против отжившего строя: а) такой класс должен быть вооружен революционными идеями; б) для руководства революционной борьбой передовому классу необходимо иметь свои политические организации. К субъективным предпосылкам революции относятся также революционная активность, сознательность, организованность руководимых передовым классом трудящихся масс.

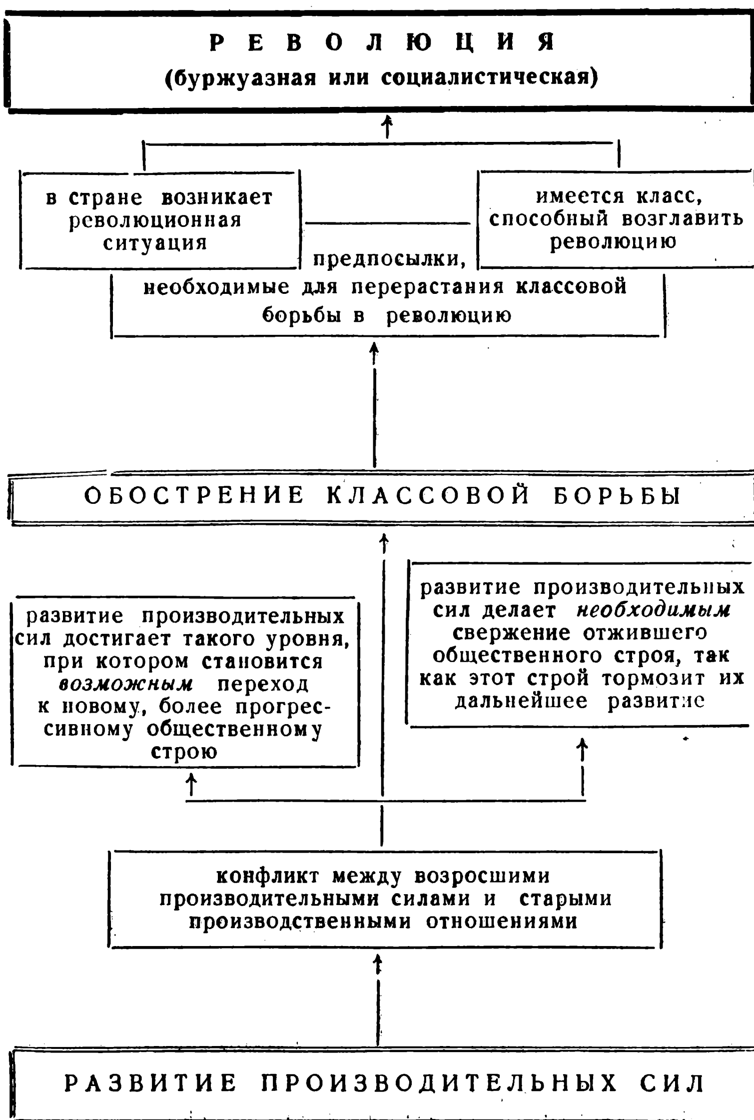
Некоторые связи между основными звеньями методического стереотипа раскрытия причин и предпосылок буржуазных и социалистических революций (которые одновременно являются и социальными, и политическими) показывает приведенная на следующей странице схема. На основе этого стереотипа нами была составлена памятка, применяемая для организации самостоятельного изучения школьниками соответствующего учебного материала (см. стр. 167, 174).

Раскрытие *основных задач* революций ведется по двум линиям: во-первых, нужно показывать учащимся, что важнейшей экономической задачей является ликвидация старых и утверждение новых форм собственности на средства производства, т. е. революционное преобра-

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 26, стр. 219.

зование производственных отношений; во-вторых, учащиеся должны усвоить ленинский вывод о том, что главным вопросом всякой революции является вопрос о государственной власти.



При раскрытии *движущих сил* революций основное внимание уделяется подведению школьников к пониманию решающей роли народных масс в борьбе за свержение отжившего общественного строя и руководящей роли в этой борьбе передовых классов, вооруженных программой революционного переустройства общества.

Для выяснения *причин победы или поражения* революций конкретно анализируются многие взаимосвязанные факторы: уровень революционной активности народных масс; способность передовых классов возглавить революцию и привести ее к победе; сила сопротивления контрреволюционных классов; международная обстановка, в которой происходит революция.

Главная цель раскрытия *последствий и исторического значения* революций заключается в формировании убеждения, что все революции представляют собой могучие ускорители прогрессивного развития общества — «локомотивы истории», по образному определению К. Маркса. В то же время важной задачей является и выяснение классовой ограниченности прогрессивных последствий буржуазных революций.

В курсе новой истории VIII класса раскрываются и некоторые **законы развития общественного сознания.**

Опыт работы Н. Г. Дайри показал, что при умелом объяснении восьмиклассники в ходе изучения идеологических предпосылок французской революции XVIII в. могут усвоить выводы, в которых раскрывается зависимость общественного сознания от общественного бытия: «Каков образ жизни людей, таков и образ их мыслей», «Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание»[1]. Чтобы не вводить в курс и не разъяснять учащимся сложные понятия исторического материализма «общественное бытие» и «общественное сознание», мы формулируем соответствующий вывод (в системе раскрытия закона об определяющей роли материального производства) следующим образом: способ производства определяет распространенные в данном обществе взгляды, идеи. Активная же роль общественного сознания по отношению к общественному бытию раскрывается главным образом при изучении идеологической классовой борьбы.

---

[1] См.: Н. Г. Дайри. Изучение темы «Французская буржуазная революция XVIII в.» в 8 классе. М., 1955, стр. 22.

Формирование знаний о закономерностях развития общественного сознания осуществляется и на уроках, посвященных истории культуры: во-первых, выясняются исторические условия развития культуры, т. е. ее обусловленность экономическим и политическим развитием общества; во-вторых, на конкретных примерах раскрывается понятие об идеологической основе культуры, что необходимо для усвоения учащимися ленинского вывода о двух культурах — реакционной культуре господствующих классов и прогрессивной культуре, отражающей чаяния народных масс; в-третьих, показывается взаимосвязь между развитием передовой культуры и развитием классовой борьбы. Однако при изучении первого периода новой истории для раскрытия этих закономерностей существуют очень ограниченные возможности, так как на тему «Литература и искусство в XVII—XIX вв.» отводится всего два урока.

В VIII классе продолжает раскрываться на конкретных фактах **роль народных масс и личности в истории.**

Решающая роль народных масс показывается во всех сферах общественной жизни: в производственной деятельности (развитие техники и создание всех материальных благ), в сфере политических отношений (классовая борьба и революции, воздействие на внутреннюю и внешнюю политику государства, деятельность политических партий), в развитии духовной культуры (народное творчество, влияние его на развитие литературы и искусства). На основе обобщения всех этих знаний и может быть сформулирован закон о решающей роли народных масс в истории.

Опыт преподавания показал, что распространенным недостатком в процессе усвоения данного закона является то, что учащиеся часто употребляют понятие «народные массы», не вдумываясь в его содержание. Между тем в зависимости от конкретно-исторической обстановки под народными массами могут подразумеваться различные классы и социальные группы[1] (например, когда речь идет о движущих силах революций XVII—XVIII вв. и революций 1848—1849 гг.). Поэтому следует всегда проверять, правильно ли понимают учащиеся конкретно-историческое содержание данного понятия.

---

[1] См.: В. Келле и М. Ковальзон. Курс исторического материализма. М., 1969, стр. 267—268.

Раскрытие закона о решающей роли народных масс должно сочетаться с правильным освещением роли личности в истории. Как известно, учащиеся склонны или переоценивать значение деятельности исторических личностей («Иван III создал Русское государство», «Кромвель уничтожил в Англии монархию»), или же, наоборот, представляют себе исторический процесс как процесс, творимый одними лишь безликими «массами». Нужна специальная система упражнений, чтобы подвести учащихся к пониманию следующих закономерностей: а) когда возникает общественная потребность в разрешении каких-то назревших задач, появляются и люди, способные решить эти задачи; б) политические деятели всегда выражают интересы определенных классов; в) изменять действие законов развития общества никто не в силах, но исторические личности играют важную роль: они могут существенно влиять на ход общественного развития, ускорять или задерживать прогрессивное развитие общества; г) великими людьми в истории являются лишь те деятели, которые способствуют общественному прогрессу.

Чтобы обучать школьников умению самостоятельно раскрывать эти закономерности, может применяться *«Памятка для характеристики политических деятелей»* [1]:

1. *Под влиянием каких условий сформировались взгляды политического деятеля?*
2. *Интересы какого класса он выражал?*
3. *Прогрессивный или реакционный характер имела его деятельность?*
4. *Каковы были его личные качества и как они проявлялись в его деятельности?*

Создавая образы выдающихся личностей, мы тем самым раскрываем и объективные закономерности исторических процессов, в которых они играли ведущую роль. Так, например, в образе Робеспьера раскрывается и революционность, и классовая ограниченность политики якобинцев, в образе Бисмарка — реакционность и агрессивность прусской монархии. Необходимо также создавать и обобщенные образы представителей различных классов, чтобы эти образы способствовали усвоению соответствующих теоретических понятий.

---

[1] Иной вариант такой памятки применяет, начиная с VII класса, Ф. Б. Горелик (см. указ. соч., стр. 84).

Раскрытие всех вышеперечисленных социологических законов подводит учащихся к пониманию **закона прогрессивного развития общества.**

На протяжении всего школьного курса истории учащиеся убеждаются, что при каждом новом общественном строе достигается более высокий уровень в развитии хозяйства и культуры. При изучении первого периода новой истории имеется также возможность показать, что и политическое развитие общества может идти в прогрессивном направлении (переход от феодально-монархического к буржуазно-республиканскому государственному строю). Обобщение уже имеющихся у восьмиклассников знаний позволяет подвести их к пониманию еще одной важной закономерности: реакционная политика господствующих классов, стремящихся спасти от крушения отживший общественный строй, обречена на неизбежный провал, так как никто и ничто не может надолго остановить движение общества вперед, повернуть вспять колесо истории.

Показывая прогрессивный характер развития общества, надо, однако, учитывать особенности действия этого закона в эксплуататорских формациях. Во-первых, общественный прогресс не может осуществляться в этих формациях непрерывно и равномерно (например, после крушения наполеоновской империи вновь усилилась феодальная реакция). Во-вторых, при изучении первого периода новой истории имеются особенно благоприятные условия для того, чтобы показать противоречивый характер общественного прогресса при эксплуататорском строе: небывалое ускорение темпов прогрессивного развития общества в эпоху капитализма было достигнуто за счет усиления эксплуатации трудящихся и беспощадного ограбления колониальных народов.

Раскрытие закономерностей общественного прогресса не требует включения в курс истории новых понятий. Но употребление понятия «прогресс» без его разъяснения затрудняет правильное оперирование им в процессе обучения. Поэтому следует дать ему определение: прогресс — движение вперед в развитии общества. Конкретизируя это определение, тотчас же объясняем, что под «движением вперед» понимается все большее развитие производства и культуры, а также создание предпосылок для все более полного освобождения трудящихся от

эксплуатации и угнетения[1]. Понятию «реакция» в учебнике дается такое определение: «это подавление передовых общественных движений и идей» (§ 18). Чтобы данное определение было связано с законом смены формаций, мы дополняем его: «...борьба за сохранение отжившего общественного строя».

Поскольку закон прогрессивного развития и закон смены формаций особенно тесно взаимосвязаны, чтобы избежать в системе их раскрытия повторения одних и тех же выводов, формулировки обоих этих законов могут быть совмещены (если же ограничиться формулированием одного лишь закона смены формаций, он не будет отражать того прогресса, который происходит в ходе внутреннего развития каждой формации). Необходимо также в качестве отдельного закона сформулировать вывод о решающем значении для общественного прогресса развития материального производства (производительных сил).

Подведем итоги.

В курсе новой истории VIII класса существует возможность на основе обобщения уже имеющихся у школьников конкретно-исторических и теоретических знаний сформулировать и разъяснить определенную систему наиболее общих законов развития общества. Разрабатывая такую систему, нужно, как уже отмечалось, установить не только перечень законов, но и глубину раскрытия каждого из них, т. е. установить входящие в систему соподчиненные выводы. В ходе проведенного нами исследования были проверены на практике два основных варианта такой системы:

1-й вариант[2]	2-й вариант
I. Производство — основа жизни общества:	
1) без производства жизнь людей невозможна;	
2) от того, в чьих руках находятся средства производства, зависит весь общественный строй:	*2) способ производства — определяющая основа всякого общественного строя:*

[1] См.: Д. И. Чесноков. Исторический материализм. М., 1965, стр. 511.

[2] Этот вариант применялся в нескольких экспериментальных классах до введения в учебник по новой истории (ч. I) понятий «производительные силы» и «производственные отношения».

а) отношения между классами,	*а) производительные силы определяют производственные отношения,*
б) политика государства, в) распространенные в обществе взгляды, идеи.	*б) производственные отношения определяют все другие отношения в обществе*[1].

II. Развитие общества идет в прогрессивном направлении и на смену всякому отжившему общественному строю приходит новый, более прогрессивный строй:

1) при каждом новом общественном строе развитие производства достигает более высокого уровня;	*1) при каждом новом общественном строе:* *а) более высокого уровня достигает развитие производительных сил,* *б) утверждаются новые производственные отношения, которые способствуют развитию производительных сил;*

2) в прогрессивном направлении идет и развитие культуры;
3) реакционные силы могут задерживать прогрессивное развитие общества, но остановить его невозможно.

III. Основная причина прогрессивного развития общества — развитие производства:

1) развитие производства (*производительных сил*) происходит непрерывно;
2) достижение более высокого уровня в развитии производства (*производительных сил*) делает возможным переход к новому, более прогрессивному общественному строю (*производственным отношениям*).

IV. Всякий общественный строй, который стал тормозить развитие производства, неизбежно погибает[2]:

	1) развитие производительных сил приводит к тому, что между этими силами и господствующими производственными отношениями возникает конфликт; *2) вследствие этого производственные отношения становятся тормозом дальнейшего развития производительных сил.*

---

[1] В систему раскрытия этого вывода входят те же три подпункта, что и в 1-м варианте.

[2] В 1-м варианте этот закон раскрывается только путем обобщения уже имеющихся у школьников знаний, без формулирования каких-либо новых выводов.

V. Классовая борьба движет развитие всякого эксплуататорского общества и приводит его к неизбежной гибели:

1) эксплуатация всегда порождает непримиримую классовую борьбу;
2) в этой борьбе главным орудием господствующих классов служит государство;
3) своей борьбой угнетенные классы оказывают влияние на политику государства;
4) высшей ступенью классовой борьбы являются революции.

VI. Народные массы играют в истории решающую роль:

1) трудом народных масс создается все необходимое для жизни и развития общества;
2) народные массы ведут непримиримую классовую борьбу с эксплуататорами и являются движущими силами революций;
3) народные массы — главная сила в национально-освободительной борьбе;
4) народ играет важную роль в развитии культуры.

Как видим, оба эти имеющие общую основу варианта предусматривают логически последовательное формулирование некоторых самых главных законов общественного развития, содержание которых раскрывается в более «узких» социологических выводах[1]. В отличие от 1-го, наиболее простого варианта, 2-й вариант позволяет раскрыть ряд закономерностей взаимодействия производительных сил и производственных отношений, и потому его применение обеспечивает более высокий теоретический уровень преподавания истории. Но и при втором варианте восьмиклассники получают знания далеко не о всех законах исторического материализма.

Описанные выше варианты не являются, конечно, единственно возможными. Например, в систему может быть включена формулировка закона соответствия производственных отношений характеру производительных сил (его содержание также раскрывается в комплексе соответствующих выводов — см. стр. 74—75). Если же применяется паллиативный вариант, при котором в изучаемый в VIII классе курс новой истории вводится понятие только об одной стороне способа производства — производительных силах, оно включается в формулировки

---

[1] Помимо вышеперечисленных научных законов, в курсе истории формулируются, как уже отмечалось, и некоторые другие социологические закономерности (объективные и субъективные предпосылки революций, выводы о роли личности в истории и т. д.).

третьего и четвертого законов вместо понятия «производство».

Но в любом случае все законы должны раскрываться как составные взаимосвязанные элементы единой системы. Именно система наиболее общих социологических законов и служит определяющей основой всего теоретического содержания школьного курса истории. Особенно важно, чтобы в соответствии с нею строились памятки, применяемые учащимися для самостоятельного анализа изучаемых исторических явлений, так как наличие такой преемственной связи способствует закреплению, углублению знаний о законах и обучению учащихся умению применять их на практике (эта связь наиболее наглядно видна при сопоставлении вышеприведенной системы законов с «Памяткой для самостоятельного раскрытия причин революций»).

* * *

Рассмотрим теперь, на каких уроках могут быть сделаны вышеперечисленные социологические обобщения.

В предыдущей главе уже обосновывалась возможность и целесообразность разъяснения понятия «законы развития общества» при изучении темы «Возникновение научного коммунизма». На этой ступени обучения школьники уже подготовлены к усвоению открытых К. Марксом и Ф. Энгельсом законов, поскольку они уже изучили все досоциалистические формации и поэтому могут сами установить действующие в них общие закономерности.

Нами были проверены два варианта включения в тему «Возникновение научного коммунизма» формулирования и разъяснения открытых К. Марксом и Ф. Энгельсом общих законов истории. Разъяснение этих законов обычно осуществляется на уроках, посвященных изучению первой главы «Манифеста Коммунистической партии»[1]. У этого варианта есть ценные преимущества: а) законы, действующие во всех или в нескольких формациях, разъясняются в органической взаимосвязи с раскрытыми в «Манифесте» специфическими законами капиталистической формации; б) поэтому неизбежность гибели этого последнего эксплуататорского строя сразу же воспринимается учащимися как закономерный ре-

---

[1] Наиболее глубоко и детально такая методика изучения «Манифеста» разработана в указ. соч. И. П. Рахмановой.

зультат всемирно-исторического процесса. Но при данном варианте нужно одновременно и обобщать знания учащихся об общих исторических закономерностях, и подводить их к пониманию главной идеи «Манифеста»— идеи о неизбежности гибели капитализма. Это приводит к перегрузке урока и усложняет его логическую структуру, так как приходится неоднократно переходить от общеисторических обобщений к выводам, относящимся только к капиталистической формации. Нарушается также и методологическая последовательность разъяснения научных законов (например, закон классовой борьбы, который сформулирован в самом начале «Манифеста», разъясняется раньше, чем закон об определяющей роли в жизни общества материального производства). Указанные выше недостатки могут быть устранены при ином варианте: разъяснение открытых К. Марксом и Ф. Энгельсом наиболее общих исторических законов (с разъяснением определения самого понятия «закон») осуществляется на отдельном, специально выделенном для этой цели уроке.

Урок «Открытие К. Марксом и Ф. Энгельсом законов развития общества» может проводиться или до, или после уроков, посвященных изучению «Манифеста Коммунистической партии». В первом случае[1] создается общетеоретическая база для усвоения идеи о неизбежности гибели капитализма (например, закон о крушении всякого общественного строя, тормозящего развитие производительных сил, формулируется и разъясняется раньше, чем вывод о том, что и капиталистический строй не может обеспечить их беспрепятственного развития). Однако при такой последовательности уроков сокращается конкретно-исторический и теоретический материал, на основе обобщения которого разъясняются общие исторические законы. Если же вышеуказанный урок проводится после изучения «Манифеста Коммунистической партии», вывод о неизбежности гибели капитализма обосновывается до разъяснения общеисторических законов, но зато при их разъяснении учитель может опираться и на те теоретические знания, которые учащиеся уже получили при изучении «Манифеста». В ходе исследования мы убедились, что этот 2-й вариант является более эффективным. Но чтобы компенсировать присущие ему отри-

---

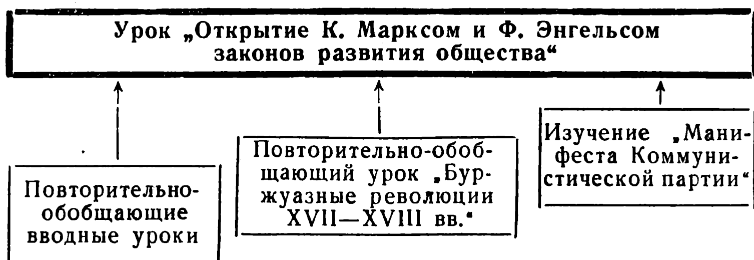
[1] Этот вариант описан в указ. соч. Ф. Б. Горелика.

цательные моменты, необходимо на уроке «Открытие К. Марксом и Ф. Энгельсом законов развития общества» ретроспективно подвести учащихся к умозаключению, что именно открытие этих законов дало возможность основоположникам научного коммунизма предсказать в «Манифесте» неизбежность гибели капиталистического строя.

Общие законы истории могут быть усвоены лишь тогда, когда они раскрываются на основе обобщения уже имеющихся у школьников знаний об изученных ими общественно-экономических формациях. Однако включить в содержание одного урока весь необходимый для усвоения этих законов конкретно-исторический материал, конечно, невозможно. Поэтому урок, посвященный разъяснению открытых К. Марксом и Ф. Энгельсом основных законов истории, может достигнуть своей цели лишь при условии, что в ходе предыдущей работы неоднократно проводилось обобщение конкретно-исторических знаний учащихся о закономерностях отдельных формаций. На данном же уроке осуществляется более высокая, синтезирующая ступень обобщения — сводятся в определенную систему уже известные учащимся теоретические выводы.

Обобщающая работа, подготавливающая учащихся к усвоению основных законов развития общества, ведется с первых же уроков истории. Особенно важное место в этой работе занимает проводимое в VIII классе перед изучением первого периода новой истории вводное повторение, в ходе которого закрепляются и обобщаются знания о важнейших признаках и причинах разложения первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального строя, и на этой основе учащиеся подводятся к усвоению ряда общеисторических закономерностей (см. стр. 136). В процессе последующего изучения буржуазных революций в Англии, Северной Америке и Франции раскрывается комплекс выводов и понятий, составляющий содержание закона социальных революций, а затем эти знания систематизируются на повторительно-обобщающем уроке «Буржуазные революции XVII—XVIII вв.». Полученные учащимися в ходе дальнейшей учебной работы знания об основных признаках и противоречиях капиталистического строя обобщаются при изучении первой главы «Манифеста Коммунистической партии». При изучении же второй главы «Манифеста» раскрываются неко-

торые закономерности перехода общества от капитализма к социализму. И только после этой длительной, многоступенчатой, целенаправленной подготовки проводится урок «Открытие К. Марксом и Ф. Энгельсом законов развития общества».



Однако на одном уроке нет ни возможности, ни надобности сразу разъяснять все формулируемые в VIII классе социологические законы. Поэтому разъяснение закона о решающей роли в истории народных масс может быть перенесено на один из итоговых уроков, проводимых после изучения всего первого периода новой истории.

Глава 3. РАСКРЫТИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ПЕРЕХОДА ОБЩЕСТВА ОТ ФЕОДАЛИЗМА К КАПИТАЛИЗМУ

Полученные учащимися в VI—VII классах знания об основных признаках **разложения феодального строя** восстанавливаются и закрепляются в ходе проводимого перед изучением курса новой истории вводного повторения. При этом имеется возможность значительно углубить уже имеющиеся у учащихся знания: а) они включаются в систему раскрытия общих причин смены формаций; б) эти причины могут быть теперь раскрыты на более высоком теоретическом уровне — с употреблением понятий «способ производства», «производительные силы», «производственные отношения».

При изучении в VIII классе первого периода новой истории уже известное учащимся понятие «разложение феодального строя» обычно не употребляется, хотя именно в этот период разложение феодализма особенно усилилось и завершилось его революционным свержением. При последующем же изучении истории России (в дореформенный период) это понятие вновь вводится в курс.

Чтобы устранить такое нарушение преемственности, мы решили включить данное понятие и в курс новой истории. Это дает возможность использовать его для общей характеристики той исторической эпохи, когда произошло крушение феодальной формации.

В ходе последующего изучения отечественной истории восьмиклассникам разъясняется новое для них понятие о кризисе феодального строя, т. е. понятие о такой стадии его разложения, когда феодальные отношения становятся тормозом общественного развития. Но, поскольку данное понятие употребляется только при изучении истории России, у школьников создается неправильное представление, будто кризис феодализма имел место лишь в одной нашей стране. Вследствие этого затрудняется подведение учащихся к пониманию общей исторической закономерности: разложение отжившего общественного строя неизбежно перерастает в его кризис. А это затем отрицательно сказывается на усвоении в курсе новейшей истории понятия «общий кризис капитализма». Вот почему понятие «кризис феодального строя» целесообразно ввести в процесс обучения не при изучении истории России, а в ходе предшествующего изучения первого периода новой истории [1].

Вместе с тем надо учитывать, что в курсе новой истории нет возможности раскрывать признаки разложения и кризиса феодализма в виде отдельного комплекса. Эти признаки раскрываются в процессе формирования другой системы понятий — причин буржуазных революций.

Изучение **буржуазных революций** имеет особенно большое идейно-образовательное значение, так как служит основой для формирования убеждения в неизбежности и прогрессивности перехода общества от феодализма к капитализму.

Исходя из общего определения понятия «революция», необходимо объяснить учащимся, что буржуазными называются такие революции, целью которых является свержение феодального строя (или его пережитков) и установление капиталистического строя. Это определение мы вначале вводили в курс на повторительно-обобщающем уроке «Буржуазные революции XVII—

[1] Так, например, в соответствии с периодизацией, принятой во «Всемирной истории», история Франции в XVIII в. изложена в главе, которая названа «Начало кризиса феодально-абсолютистского строя» (т. 5, гл. XXII).

XVIII вв.». В этом случае учащиеся, опираясь на уже имеющиеся у них знания, могут сами установить общую цель изученных ими буржуазных революций и тем самым самостоятельно сформулировать вышеуказанное определение. Но у этого индуктивного варианта есть существенный недостаток: до повторительно-обобщающего урока учащиеся употребляют термин «революция» и все производные от него термины, не зная точно, что они обозначают. Применив иной, дедуктивный метод, мы стали давать определение понятию «революция» сразу же, как только начинается изучение буржуазной революции в Англии. Отрицательной стороной этого варианта является то, что учащиеся знакомятся с определением еще до изучения конкретно-исторического материала о буржуазных революциях [1], и потому в момент введения определения оно воспринимается ими как не связанная с этим материалом абстрактная формула. Но на последующих уроках имеется возможность постепенно наполнять данное определение конкретным содержанием и использовать его в качестве инструмента познания новых исторических фактов (зная определение понятия «революция», учащиеся, например, могут сами объяснить, в чем заключается коренное отличие английской революции от всех предыдущих антифеодальных движений, почему война за независимость в Северной Америке была буржуазной революцией и т. п.). Поэтому дедуктивный вариант оказался более эффективным.

Причины и предпосылки буржуазных революций раскрываются в курсе истории в соответствии с общей логической схемой раскрытия закономерностей вызревания всех революций.

Как уже отмечалось, экономические причины буржуазных революций могут формулироваться при изучении первого периода новой истории по-разному: в зависимости от того, на каком теоретическом уровне и в каких понятиях раскрывается закон соответствия производственных отношений характеру производительных сил.

В ходе исследования мы проверили два варианта формулирования этих причин:

---

[1] Об изученной в VI классе буржуазной революции в Нидерландах у большинства восьмиклассников сохраняется лишь самое смутное представление, которое не может служить конкретной основой для усвоения определения понятия «революция».

1-й вариант

1) Экономические причины революции:

а) в недрах феодального строя зародилось капиталистическое производство;

б) феодальный строй стал тормозить экономическое развитие страны.

2-й вариант

1) Возник конфликт между возросшими производительными силами и феодальными производственными отношениями:

а) развитие производительных сил привело к зарождению более прогрессивного капиталистического способа производства;

б) отживший феодальный строй тормозил его развитие.

Общая логическая схема раскрытия экономических причин буржуазных революций начинает применяться уже при изучении первой революции в новое время — английской, с тем чтобы по этой схеме можно было затем раскрывать и причины последующих революций.

Раскрывая общую политическую причину всех буржуазных революций, необходимо показывать, что все они возникают в результате обострения классовой борьбы против отжившего феодального строя. «Революции, — указывал В. И. Ленин, — никогда не рождаются готовыми, не выходят из головы Юпитера, не вспыхивают сразу. Им предшествует всегда процесс брожений, кризисов, движений, возмущений, *начала* революции...» [1]. Чтобы учащиеся увидели связь между обострением классовой борьбы и буржуазными революциями, мы включили в курс дополнительные исторические факты, свидетельствующие об усилении накануне этих революций народных движений. Соответствующий вывод вводится в стереотипную схему раскрытия причин революций тоже при изучении буржуазной революции в Англии.

Понятие о революционной ситуации в одном из экспериментальных классов мы также попытались ввести в курс на уроке «Причины буржуазной революции в Англии». Однако это решение оказалось ошибочным: поскольку на этом уроке в курс впервые вводится сложный комплекс понятий об экономических и политических причинах революции, введение еще одного нового понятия привело к недопустимой «социологической перегрузке» урока, что помешало усвоению его и конкретно-исторического, и теоретического содержания. Тогда

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 27, стр. 112.

мы перенесли разъяснение данного понятия в тему «Французская буржуазная революция XVIII в.». И этот вариант себя полностью оправдал. Во-первых, к этому времени учащимся уже известны основные причины буржуазных революций, так что уже есть основа для усвоения понятия о революционной ситуации. Во-вторых, поскольку французская революция XVIII в. изучается намного подробнее, чем все остальные революции первого периода новой истории, имеется возможность разъяснить признаки этого понятия не на том же уроке, на котором рассматриваются причины революции, а на отдельном уроке — «Назревание и начало революции во Франции». В-третьих, после изучения данной темы остаются еще достаточно широкие возможности для закрепления и применения знаний о признаках революционной ситуации при изучении всех последующих революций, а также при изучении падения крепостного права в России.

При выяснении причин английской революции на конкретных фактах раскрывается и субъективная предпосылка всякой революции: учащиеся убеждаются, что в Англии в середине XVII в. в лице буржуазии и нового дворянства уже имелись классы, способные возглавить революционную борьбу народных масс против феодального строя. Но в общую схему раскрытия причин революций понятие о субъективной предпосылке мы включаем одновременно с понятием о революционной ситуации — при изучении французской революции XVIII в. Это позволяет объединить данные понятия в единый блок, который может быть введен в курс истории под названием «Условия, необходимые для перерастания классовой борьбы в революцию» (см. стр. 174).

В процессе изучения буржуазных революций раскрываются и те качества, которыми должны обладать классы, возглавляющие революционное движение. Мы показываем учащимся, какое большое значение имело то, что у этих классов были свои политические организации: буржуазия и новое дворянство в Англии использовали в качестве органа революционной власти парламент; во Франции революционная буржуазия создала новые органы власти и свои политические партии (роль партий играли клубы). При изучении предпосылок французской революции XVIII в. учащиеся подводятся к важному выводу: чтобы повести за собой народные массы на штурм феодализма, буржуазия должна быть вооружена рево-

люционными идеями, т. е. должна иметь программу революционного преобразования общества. Но усвоение этой общей закономерности затрудняется из-за того, что идеологические предпосылки других буржуазных революций в учебнике не раскрываются. Поэтому следует привести хотя бы еще один-два примера, показывающие распространение накануне буржуазных революций передовых идей.

Понятие о *задачах буржуазных революций* обычно вводится в курс лишь тогда, когда изучается революция 1848 г. в Германии. При этом в учебнике подчеркивается, что главной задачей революции в Германии было объединение страны. Но такое подчеркивание специфики германской революции нередко приводит к тому, что учащиеся не замечают общего между ее задачами и задачами буржуазных революций в других странах. Для преодоления этого недостатка уже при изучении английской революции мы начинаем подводить восьмиклассников к выводу, что основными задачами всех буржуазных революций являются: а) уничтожение феодальных и других отживших общественных порядков, мешающих развитию капиталистического способа производства; б) решение в интересах буржуазии главного политического вопроса всякой революции — вопроса о государственной власти. На фоне этих общих задач лучше воспринимаются и специфические задачи каждой революции.

В учебнике приведен большой и яркий фактический материал, показывающий роль различных классов в буржуазных революциях. Но, для того чтобы на более высоком уровне обобщать этот материал, целесообразно уже при изучении английской революции ввести в курс понятие о *движущих силах буржуазных революций*. Введение его необходимо также для того, чтобы иметь возможность сопоставлять и по этой линии все изучаемые революционные перевороты. Данному понятию можно дать вполне доступное восьмиклассникам определение: движущими силами революции называются классы, которые ведут революционную борьбу. Формирование этого понятия, во-первых, осуществляется путем раскрытия решающей роли в революционной борьбе против феодального строя народных масс; но нужно учитывать, что в буржуазных революциях роль народных масс была ограниченной — они выступали главным образом лишь в качестве боевой силы, разрушавшей старые обществен-

ные порядки. Во-вторых, по двум основным направлениям раскрывается роль в этих революциях буржуазии: а) мы показываем учащимся, что в революциях XVII—XVIII вв. буржуазия выступала как руководящая революционная сила (при этом приходится преодолевать психологический барьер: советским школьникам трудно совместить такие противоположные с их точки зрения понятия, как «революционный класс» и «эксплуататорский класс»); б) в то же время показывается классовая ограниченность революционной политики буржуазии и подавление ею народных движений, угрожавших ее господствующему положению в обществе. При изучении же революций 1848—1849 гг. учащиеся убеждаются, что буржуазия в страхе перед растущей силой пролетариата стала выступать уже не как революционная, а как контрреволюционная сила.

При изучении *хода революционной борьбы* в ряде случаев имеется возможность раскрывать новое для учащихся понятие о восходящей линии в развитии революции (английская революция, французская революция XVIII в., гражданская война в США). Это понятие формируется путем обобщения фактов, которые свидетельствуют, что народные массы принимали в революции все более активное участие и что под воздействием народных масс буржуазия проводила все более решительную революционную политику. Необходимо также создавать яркие образы руководителей революционной борьбы: как указывал В. И. Ленин, «нельзя быть марксистом, не питая глубочайшего уважения к великим буржуазным революционерам...» [1].

Причины победы или поражения буржуазных революций выясняются путем оценки двух субъективных факторов: насколько активно участвовали в революции народные массы и имелся ли класс, способный привести революцию к победе. Так, констатируя наличие данных двух факторов, мы раскрываем причины победы всех буржуазных революций XVII—XVIII вв.; причины же поражения революций 1848—1849 гг. объясняются тем, что буржуазия боялась стать во главе революционной борьбы народных масс, а пролетариат еще не в силах был возглавить эту борьбу. Должна учитываться и сила сопротивления контрреволюционных классов.

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 26, стр. 226.

Раскрытие *последствий и значения буржуазных революций* осуществляется в процессе формирования более широкого понятия — понятия об историческом значении перехода общества от феодального к капиталистическому строю (см. стр. 114).

Курс новой истории подводит учащихся и к пониманию *коренных отличий буржуазных революций от революций социалистических.* Система работы в этом направлении должна обеспечивать усвоение выводов, которые входят в таблицу, составляемую на повторительно-обобщающем уроке «Буржуазные революции XVII—XVIII вв.».

Коренные различия между буржуазными революциями и социалистическими революциями

Главная цель — свержение феодального и утверждение капиталистического строя.	Главная цель — свержение капиталистического и утверждение социалистического строя.
Возглавляя революцию, буржуазия не может надолго сплотить вокруг себя трудящиеся массы.	Возглавляя революцию, пролетариат сплачивает вокруг себя всех трудящихся.
В результате революции к власти приходит буржуазия и феодальная эксплуатация сменяется капиталистической.	В результате революции к власти приходит пролетариат, который уничтожает всякую эксплуатацию человека человеком.

Чтобы показать учащимся единство и многообразие исторического процесса, необходимо ввести в курс понятие о **различных формах перехода общества от феодализма к капитализму,** т. е. о различных формах антифеодальной социальной революции.

Поскольку революционная эпоха крушения феодального строя началась с победоносных буржуазных революций, у школьников порой складывается представление, что переход к капитализму во всех странах должен обязательно происходить только таким путем. Но в ходе дальнейшей работы возникает противоречие между этим представлением и новыми историческими фактами. «Как же мог установиться в Германии капиталистический строй, если в этой стране буржуазная революция потерпела поражение?», «Почему Россия смогла перейти к капитализму, если в 1861 г. революция не произошла?» — подобные недоуменные вопросы не раз приходилось слышать от восьмиклассников.

Другим типичным недостатком является то, что учащиеся не воспринимают различного вида буржуазно-революционные движения как звенья единого всемирно-исторического процесса крушения феодальной формации.

Так, например, когда на итоговом уроке после изучения первого периода новой истории в шести контрольных классах мы предложили учащимся дать письменный ответ на вопрос «Какие революционные движения способствовали утверждению капиталистического строя?», то анализ ответов дал следующую картину: буржуазную революцию в Англии вспомнили 78% учащихся, войну за независимость в США — 8%, французскую революцию XVIII в. — 58%, революцию в Испании — 3%, антиколониальные буржуазные революции в Латинской Америке — 5%, революцию во Франции в 1848 г. — 48%, революцию в Германии — 70%, революцию в Австрийской империи — 62%, гражданскую войну в США — 12%, национально-объединительное революционное движение в Италии — 8%.

Раскрытие понятия о различных формах перехода общества от феодального к капиталистическому строю прежде всего требует, чтобы наряду с общими закономерностями буржуазных революций выяснялись и особенности каждой из них. В зависимости от конкретно-исторической обстановки революции могут быть незавершенными (революция в Англии) или даже терпеть поражение (революции в Германии и Австрийской империи); они могут приводить к коренному преобразованию всего общественного строя (французская революция XVIII в.) или только к изменению государственного устройства (революция во Франции в 1848 г.); революции могут иметь национально-освободительный (Северная Америка) или национально-объединительный характер (Италия).

При изучении первого периода новой истории учащиеся узнают, что некоторые феодальные порядки частично могут быть ликвидированы буржуазными реформами. Понятию «реформа» даем определение: это такое преобразование общественных порядков, которое проводится самим государством и потому соответствует интересам господствующего класса. Данное определение вводим в курс, рассказывая о парламентской реформе 1832 г. в Англии[1]. При изучении же крестьянской реформы 1850 г. в Пруссии углубляем знания учащихся о классо-

[1] До введения в курс этого определения смысл понятия «реформа» разъясняется так, как это сделано в учебниках истории для V—VI классов: реформа — это изменение, преобразование (переустройство).

вой сущности буржуазных реформ. Во-первых, противопоставляя реформу революции (1848 г.), раскрываем коренные различия между ними: а) реформа проводится «сверху», т. е. государством,— революция осуществляется «снизу», т. е. народными массами; б) реформа проводится для сохранения и укрепления власти господствующего класса — революция ведет к свержению его власти. Во-вторых, раскрываем связь между революцией и реформой: показываем учащимся, что реформы представляют собой «побочный продукт революционной борьбы»[1] (именно революция 1848 г. заставила прусское правительство поспешить с проведением крестьянской реформы). Так уже при изучении первого периода новой истории создается основа для понимания особенностей перехода от феодализма к капитализму в России в результате буржуазных реформ 60-х годов XIX века.

Основной политической силой, выступавшей за проведение антифеодальных реформ была либеральная буржуазия. Понятие «либералы» обычно разъясняется лишь тогда, когда изучается общественное движение в период кризиса феодально-крепостнического строя в России[2]. Это приводит к тому, что у восьмиклассников может сложиться неверное представление, будто либеральное движение имело место только в нашей стране. Поэтому мы решили разъяснить учащимся данное понятие намного раньше — при изучении в курсе новой истории революции 1848 г. во Франции, т. е. тогда, когда на конкретных примерах можно раскрыть типичные черты либеральной буржуазии: ее стремление предотвратить реформой революцию и подавление ею после прихода к власти рабочего движения.

Общей закономерностью становления в различных странах капиталистического строя был **промышленный переворот.** Чтобы восьмиклассники лучше усвоили эту важную историческую закономерность, в методику ее раскрытия были внесены существенные коррективы.

Прежде всего встал вопрос: как следует разъяснить учащимся сущность самого понятия «промышленный переворот»? При разъяснении данного понятия в учебнике указывается, что этот переворот имел две стороны: техническую (изобретение и введение машин) и обществен-

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 20, стр. 179.

[2] В учебнике по первому периоду новой истории термин «либералы» употребляется без каких-либо разъяснений (§ 36).

ную (образование новых основных общественных классов — буржуазии и пролетариата). Но такое расчленение понятия не облегчает, а затрудняет его усвоение, так как затушевывает причинно-следственную связь между развитием производительных сил и изменениями в классовой структуре общества. Эти изменения более правильно рассматривать не как одну из сторон, а как социальные последствия промышленного переворота (аналогично тому, как рассматриваются в курсе новейшей истории социальные последствия научно-технической революции). В определении же данного понятия достаточно указать, что промышленный переворот — это переход от ручного к машинному производству.

При раскрытии социальных последствий промышленного переворота в Англии мы вводим в курс понятие «классовое расслоение крестьянства», усвоение которого помогает учащимся лучше понять процесс формирования основных классов капиталистического общества.

В школьном курсе истории понятие о промышленном перевороте раскрывается только при изучении двух стран — Англии и России. Вследствие этого недостаточно показывается всеобщий характер этой закономерности становления капиталистического строя. Вот почему необходимо хотя бы кратко упоминать о промышленных переворотах в других странах и тем самым закреплять знания учащихся об основных признаках данного понятия. Должны раскрываться и особенности промышленного переворота в различных странах: исчезновение крестьянства и разделение всего общества на пролетариат и буржуазию в Англии, возникновение машинного производства в Германии до буржуазной революции и т. д.

Одной из важнейших закономерностей перехода общества к капиталистическому строю было **установление буржуазной демократии.**

Очень ценно, что в учебнике убедительно разоблачается эксплуататорская сущность буржуазно-демократических государств. Вместе с тем опыт показывает, что следует больше уделять внимания и формированию другого вывода — о прогрессивности буржуазной демократии по сравнению с феодальными монархиями. Это необходимо: а) для более всестороннего раскрытия прогрессивности капитализма по сравнению с феодализмом; б) для подведения учащихся к пониманию задач пролетариата в буржуазной революции (например, в револю-

ции 1848 г. в Германии); в) чтобы показать учащимся, что пролетариат может и должен использовать буржуазно-демократические свободы в борьбе против капитализма.

Решению вышеуказанных идейно-образовательных задач способствовало введение в курс истории определения данного понятия, в котором кратко раскрываются его два самых главных признака: буржуазная демократия — это такое государственное устройство, при котором народным массам предоставляются некоторые политические права и свободы, но фактически вся власть принадлежит буржуазии.

В учебнике правильно выбрано место для введения в курс понятия «буржуазная демократия»: характеристика образовавшейся в результате войны за независимость американской республики позволяет на конкретных фактах убедительно раскрыть главные признаки данного понятия (§ 8). Но в последующих параграфах учебника понятие «буржуазная демократия» встречается всего один раз (§ 50). Отсутствие систематической работы по формированию этого понятия и является основной причиной неудовлетворительного усвоения его учащимися. Чтобы устранить этот недостаток, мы стали закреплять и конкретизировать знания учащихся о признаках буржуазной демократии на всех уроках, на которых изучается соответствующий этой цели исторический материал.

Наряду с общими чертами буржуазно-демократических государств должны раскрываться и их важнейшие особенности: сохранение монархии в Англии, федеральное устройство республики в США и т. д.

В эпоху разложения феодальной и установления капиталистической формации происходил, как известно, процесс **образования наций.** Но эта закономерность не раскрывается в учебнике, хотя национальным отношениям в нем уделяется много внимания.

Чтобы учащиеся понимали, что означают часто употребляемые ими термины «нация», «национальный гнет», «национально-освободительная борьба» и т. п., мы ввели в курс такое доступно сформулированное определение: нация — это народ, у которого сложилась общая экономическая жизнь и который имеет общий язык, общую территорию и общую культуру.

Были проверены два варианта введения этого определения в курс новой истории: при рассмотрении в теме

«Война за независимость в Северной Америке» вопроса об образовании американской нации и в ходе итогового обобщения, которое проводится после изучения первого периода новой истории. Первый вариант оказался более приемлемым: 1) при раскрытии результатов войны за независимость можно на конкретных фактах показать появление вышеуказанных признаков национальной общности; 2) введение определения в начале курса новой истории позволяет избежать формального оперирования данным понятием на последующих уроках, дает возможность неоднократно закреплять и конкретизировать знания учащихся в главных признаках всякой нации (особенно благоприятные условия для этого имеются при изучении тем «Объединение Италии» и «Объединение Германии»); 3) показ процесса образования нации при изучении истории нескольких стран подводит учащихся к пониманию всеобщего характера этой исторической закономерности. Но трудность данного варианта заключается в том, что приходится разъяснять понятие «нация» на уроке, который и без того перегружен большим историческим и теоретическим материалом (на этом уроке, в частности, впервые вводится и понятие «буржуазная демократия»).

Историческое значение перехода общества к капиталистическому строю (и, следовательно, историческое значение буржуазных революций, которые приводят к его утверждению) раскрывается в курсе истории по двум основным линиям. Во-первых, показывается прогрессивность капитализма по сравнению с феодализмом: а) более быстрое развитие и более высокий, качественно новый уровень производительных сил; б) прогрессивность капиталистических производственных отношений; в) прогрессивность буржуазной демократии; г) прогресс в области культуры. Во-вторых, учащиеся убеждаются, что капитализм принес трудящимся массам неисчислимые бедствия и страдания: а) капиталисты беспощадно эксплуатировали огромную армию наемных рабочих; б) происходило массовое разорение крестьянской бедноты и ее пролетаризация; в) усилилось ограбление колониально зависимых народов.

Раскрытию исторического значения перехода общества от феодализма к капитализму способствует сопоставление основных признаков этих формаций. Так, например, после изучения темы «Начало промышленного

переворота в Англии» может быть составлена таблица, которая помогает учащимся наглядно увидеть и однотипность этих двух эксплуататорских формаций, и основные различия между ними (см. стр. 161).

Важным составным звеном в процессе подведения учащихся к пониманию исторического значения перехода общества к капиталистическому строю является формирование убеждения в закономерности этого перехода. В соответствии с вводимым нами в курс определением понятия «законы развития общества» формирование этого обобщающего вывода осуществляется по таким основным направлениям: 1) учащиеся убеждаются, что переход к капитализму был всеобщим явлением, так как происходил во многих странах; 2) обосновывается неизбежность этого перехода, поскольку он был обусловлен экономическим и, следовательно, политическим развитием общества; 3) показывается (после изучения темы «Возникновение научного коммунизма»), что переход к капитализму был вызван действием уже известных учащимся общих законов исторического развития, которые приводят к крушению всякий отживший общественный строй. Обобщение знаний по этой мировоззренческой проблеме осуществляется на проводимом после изучения первого периода новой истории итоговом уроке «Общие закономерности и особенности перехода различных стран от феодализма к капитализму».

Глава 4. РАСКРЫТИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ КАПИТАЛИСТИЧЕСКОЙ ФОРМАЦИИ

Формирование знаний об основных признаках и противоречиях капиталистического строя начинается еще в VI классе при изучении третьего периода истории средних веков («Начало разложения феодализма и зарождение капиталистических отношений»). При изучении же в VIII классе эпохи победы и утверждения капитализма раскрытие и сведение этих признаков и противоречий в определенную систему становится важнейшей образовательно-воспитательной задачей. Решение ее направлено на формирование двух выводов: во-первых, показывается прогрессивность капиталистического строя по сравнению с феодальным; во-вторых, уже при изучении первого периода новой истории начинается формирование убеждения в том, что присущие капиталистическому

строю внутренние противоречия обрекают его на неизбежную гибель.

В основе всей этой работы лежит раскрытие **экономических признаков и противоречий капиталистического строя.**

В учебнике приводится обширный конкретно-исторический материал, показывающий, что при капитализме происходит более быстрое развитие производительных сил: возникает и получает широкое распространение *машинное производство,* появляется паровой транспорт, ускоряется развитие науки и техники, растет главная производительная сила капиталистического общества — пролетариат. Для более всесторонней характеристики производительных сил капиталистического общества мы ввели в курс понятие о *концентрации производства на крупных предприятиях.* Введение его необходимо: а) для раскрытия одного из отличительных признаков капиталистического способа производства по сравнению со способом производства феодальным; б) для раскрытия важнейшего источника революционной силы пролетариата; в) для того чтобы подготовить учащихся к усвоению в курсе истории IX класса вопроса об усилении концентрации производства в период империализма.

Система формирования знаний о капиталистических производственных отношениях включает в себя раскрытие многих взаимосвязанных социально-экономических понятий.

Прежде всего должно быть показано, что в основе этих отношений лежит неограниченная *частная собственность капиталистов на средства производства.* Провозглашенный буржуазией принцип «неприкосновенности частной собственности» обычно рассматривается лишь с одной стороны: как обоснование права буржуазии на эксплуатацию рабочих. Но нужно обратить внимание учащихся и на то, что данный принцип был направлен против феодальных порядков, при которых право частной собственности часто нарушалось и королевской властью, и самими феодалами. Утверждение этого права имело в то время прогрессивное значение, поскольку создавало благоприятные условия для развития производства и торговли.

Убедительно раскрывается в курсе новой истории и другой важнейший признак производственных отноше-

ний капиталистической формации — *эксплуатация капиталистами свободных наемных рабочих.* В учебнике указывается, что К. Маркс сделал великое открытие: «...эксплуатация рабочих капиталистами происходит путем присвоения ими прибавочной стоимости, создаваемой трудом рабочих» (§ 50). Но опыт работы свидетельствует, что для разъяснения механизма капиталистической эксплуатации нет надобности вводить в курс понятие «прибавочная стоимость»: его содержание может быть раскрыто в более доступной для учащихся форме — на типичном конкретном примере, показывающем, как капиталист присваивает себе плоды неоплаченного труда. Важно также, чтобы учащиеся поняли прогрессивность капиталистической эксплуатации по сравнению с эксплуатацией феодальной: труд свободного наемного рабочего был более производителен, чем труд зависимого от феодала крестьянина.

В перечень раскрываемых при изучении первого периода новой истории признаков капиталистического способа производства мы включили и такой признак, как *товарно-денежный характер капиталистического хозяйства.* Раскрытие этого признака необходимо для того, чтобы не нарушалась преемственная связь с предшествующими курсами истории, поскольку восьмиклассникам уже известно, что при феодализме широко было распространено натуральное хозяйство и что одним из проявлений разложения феодализма было развитие товарно-денежных отношений. Развитие этих отношений показывается и после изучения первого периода новой истории — на уроках по истории России в период разложения и кризиса феодально-крепостнического строя. Раскрытие данного признака дает возможность и по этой линии сопоставлять феодальный и капиталистический способы производства. Его раскрытие помогает также учащимся глубже понять сущность капиталистической эксплуатации: при капитализме рабочая сила становится товаром, который и продается, и покупается.

Главной целью и движущей силой капиталистического производства является стремление капиталистов получить как можно большую *прибыль.* Поэтому и данный признак должен быть разъяснен учащимся при изучении первого периода новой истории. Это необходимо также для того, чтобы подготовить учащихся к пониманию в ходе последующей работы (в IX—X классах) основной

цели монополий и основного экономического закона капиталистической формации.

Движущей силой развития капиталистического производства является также *конкурентная борьба*. Разъяснение этого признака подводит к пониманию важнейшей причины все более усиливающейся концентрации капиталистического производства, так как именно конкурентная борьба приводит к разорению мелких капиталистов и к увеличению крупных предприятий. Нужно обратить внимание учащихся и на имеющееся в учебнике положение о том, что конкурентная борьба между капиталистами «заставляет их вводить новые машины, новые приемы производства» (§ 29—30).

При изучении курса новой истории раскрывается и такой признак капиталистической экономики, как *бесплановое развитие производства.*

Большое образовательно-воспитательное значение имеет изучение *кризисов перепроизводства*, поскольку в них наиболее наглядно проявляются противоречия капиталистической системы хозяйства. Учащиеся убеждаются, что эта система уже в первый период новой истории не только способствовала развитию производительных сил, но и тормозила их развитие. Особенно важной и трудной методической задачей является раскрытие причин периодических кризисов перепроизводства.

В учебнике указывается, что «кризисы — одно из проявлений основного противоречия капитализма — противоречия между общественным характером производства и частным присвоением его плодов собственниками-капиталистами» (§ 23). Для разъяснения этого положения может быть применена нижеприведенная логическая схема [1].

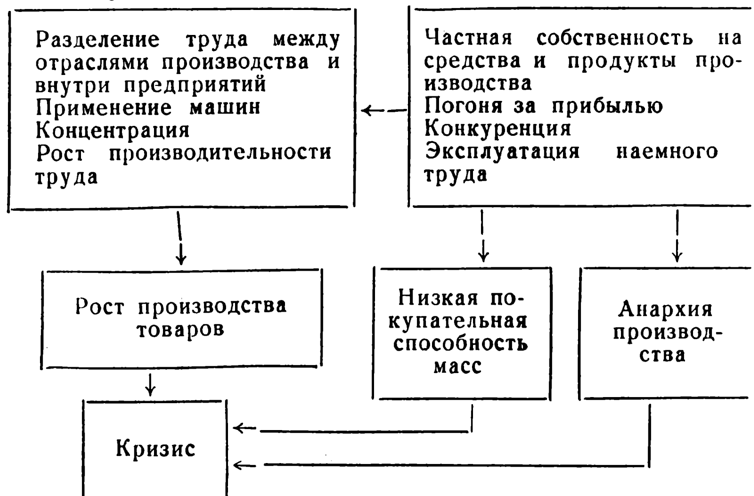
Ценность этой схемы заключается в том, что в нее входит весь комплекс признаков капиталистического способа производства. Но усвоение всех этих сложных экономических понятий и причинно-следственных связей между ними доступно лишь хорошо подготовленным учащимся. Кроме того, на составление и разъяснение такой схемы требуется много времени.

Чтобы не перегружать курс истории в VIII классе слишком большим теоретическим материалом, мы раскрываем причины кризиса по более простой логической схеме и без введения в курс понятия об основном противоречии капиталистического способа производства (см. стр. 198). Это противоречие разъясняется на более высо-

[1] См.: М. М. Винокурова. Указ. соч., стр. 41.

кой ступени процесса обучения — при изучении второго периода новой истории [1], когда имеются более широкие возможности для того, чтобы показать учащимся усиление общественного характера производства (образование монополий).

Основное противоречие капитализма — главная причина экономических кризисов.



Развитие капитализма необходимо показывать не только в промышленном, но и в сельскохозяйственном производстве. С этой целью раскрываются понятия об «американском» и «прусском» путях развития капиталистического сельского хозяйства.

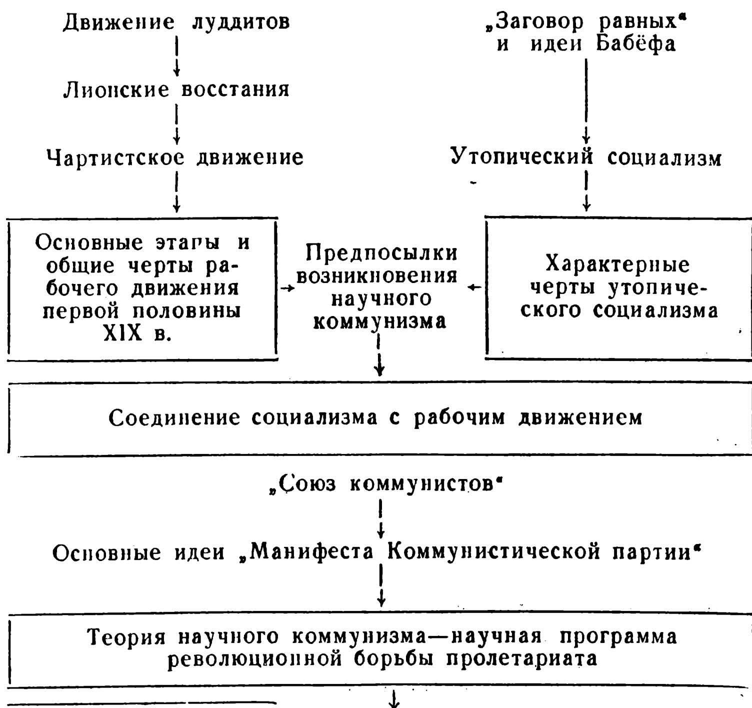
При изучении первого периода новой истории формируются знания и об основных **политических признаках и противоречиях капиталистического строя.**

Как уже отмечалось, одной из главных идейно-образовательных задач является раскрытие эксплуататорской сущности *буржуазного государства.* Восьмиклассники знакомятся с государственным устройством ряда капиталистических стран, с их внутренней и внешней полити-

[1] См.: А. П. Аверьянов и др. Новая история, ч. II. Учебник для 9 класса. М., 1972, стр. 225, § 37—38.

кой, получают первые сведения об образовании и деятельности буржуазных партий (консерваторы и либералы в Англии, республиканская партия в США). На ряде конкретных примеров показывается, как буржуазия использовала государственную машину для подавления рабочего движения, для ведения захватнических войн.

Особенно большое значение для формирования коммунистического мировоззрения имеет раскрытие в курсе истории главного политического противоречия капитализма — *классовой борьбы между пролетариатом и буржуазией.* Поскольку в книге Г. М. Донского уже подробно описывалась методика раскрытия этого противоречия, ограничимся тем, что приведем из этой книги (с некоторыми изменениями и дополнениями) лишь самую общую схему изучения рабочего и социалистического движения в первый период новой истории[1]:



[1] См.: Г. М. Донской. Изучение вопросов рабочего и социалистического движения в курсе новой истории (первый период). М., 1961, стр. 17.

Восстание парижских рабочих в июне 1848 г.

↓

I Интернационал

↓

Формы борьбы рабочего класса.
Распространение идей марксизма в рабочем движении

Изучение всего этого материала дает возможность подвести учащихся к пониманию следующих общих закономерностей классовой борьбы пролетариата: 1) во всех странах выступления пролетариата против буржуазии вызывались жестокой эксплуатацией и политическим угнетением; 2) рабочее движение развивалось по восходящей линии — становилось все более массовым, организованным и сознательным; 3) классовая борьба пролетариата происходила в различных формах — в формах экономической, политической и идеологической борьбы; 4) рабочие применяли различные методы борьбы — стачки, митинги, демонстрации, восстания; 5) общей причиной поражения всех первых выступлений рабочих было отсутствие пролетарской партии, вооруженной научной программой революционной борьбы; 6) созданные К. Марксом и Ф. Энгельсом первые коммунистические партийные организации начали осуществлять во многих странах соединение марксистской теории с массовым рабочим движением.

В учебнике понятия об экономической и политической формах классовой борьбы пролетариата разъясняются в самом конце курса — при изложении темы «Первый Интернационал», хотя соответствующие термины употребляются задолго до их разъяснения (§ 22, 25). Чтобы не допустить формального оперирования данными терминами, мы разъясняем вышеуказанные понятия гораздо раньше — как только они вводятся в курс истории при изучении восстания лионских рабочих в 1831 г. (экономические требования) и в 1834 г. (политические лозунги). При изучении же темы «Первый Интернационал» в курс вводится понятие об идеологической борьбе пролетариата, а также осуществляется обобщение знаний учащихся о всех трех формах его борьбы.

Изучаемый в VIII классе конкретно-исторический материал позволяет начать раскрытие непримиримых вну-

тренних противоречий мировой капиталистической системы — *противоречий между капиталистическими государствами и колониально-зависимыми народами.* Включить в курс данное понятие необходимо и для соблюдения принципа преемственности: поскольку при изучении в IX—X классах эпохи империализма показывается усиление этого противоречия, при изучении первого периода новой истории нужно показать его возникновение.

Из этих же соображений в систему основных признаков капиталистического строя мы включили и понятие о *противоречиях между капиталистическими странами.* Данные противоречия тоже начали проявляться уже в первый период новой истории, так как уже тогда действовал закон неравномерности экономического и политического развития капиталистических стран.

Раскрытие противоречий мировой капиталистической системы дает возможность подвести учащихся к пониманию еще одного ее признака: *капитализм порождает захватнические войны,* которые ведутся ради завоевания новых колоний, расширения рынков сырья и сбыта, а также возникают в результате непримиримых противоречий между самими буржуазными государствами.

Важное место в процессе обучения занимают **систематизация и обобщение** знаний учащихся об основных закономерностях капиталистического строя.

Перечисленные выше экономические и политические признаки капитализма постепенно раскрываются и записываются в сводную таблицу на следующих уроках:

Содержание таблицы „Основные черты капиталистического строя"[1]	Уроки, на которых постепенно составляется эта таблица
1. Основа строя — капиталистический способ производства: а) производительные силы: применение машин; концентрация производства на крупных предприятиях; б) производственные отношения: частная собственность капиталистов на основные средства производства;	Начало промышленного переворота в Англии.

[1] Иные варианты такой таблицы приведены в «Методическом пособии по новой истории (1640—1870)», ч. II, стр. 281; в указ. соч. М. М. Винокуровой (стр. 37) и Ф. Б. Горелика (стр. 206).

эксплуатация капиталистами свободных наемных рабочих, не имеющих своих средств производства; безраздельное господство товарно-денежных отношений;	
главная цель производства — погоня капиталистов за прибылью; конкурентная борьба;	Франция в 1815—1847 гг.[1]
бесплановое развитие производства; кризисы перепроизводства и безработица.	Развитие капитализма в Англии (в 1815—1848 гг.).
2. Государственная власть принадлежит буржуазии. 3. Классовая борьба между пролетариатом и буржуазией.	«Манифест Коммунистической партии» (первая глава).
4. Колониально-национальный гнет и борьба против него порабощенных народов.	Повторительно-обобщающая беседа после изучения темы «Страны Азии».
5. Непримиримые противоречия между капиталистическими странами. 6. Капитализм порождает захватнические войны.	Итоговый урок «Основные закономерности капиталистического строя».

При изучении первой главы «Манифеста Коммунистической партии» на основе обобщения знаний учащихся об уже известных им закономерностях развития капиталистического строя делается важнейший мировоззренческий вывод о *неизбежности гибели* этого строя. Обосновывая данный вывод, учитель в соответствии с общей логической схемой раскрытия причин крушения всякой эксплуататорской формации обращает внимание учащихся на два самых главных противоречия капитализма: а) в периодических экономических кризисах проявляется противоречие между производительными силами и капиталистическими производственными отношениями, которые становятся тормозом развития этих сил; б) происходит все большее обострение классовой борьбы между буржуазией и ее могильщиком — пролетариатом.

---

[1] На этом уроке признаки капиталистического способа производства раскрываются при изучении имеющегося в программе вопроса «Развитие капитализма во Франции в 30—40 годах» (в учебнике соответствующего материала нет).

III. ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ НОВОЙ ИСТОРИИ [1]

Глава 1. ВВОДНОЕ ПОВТОРЕНИЕ

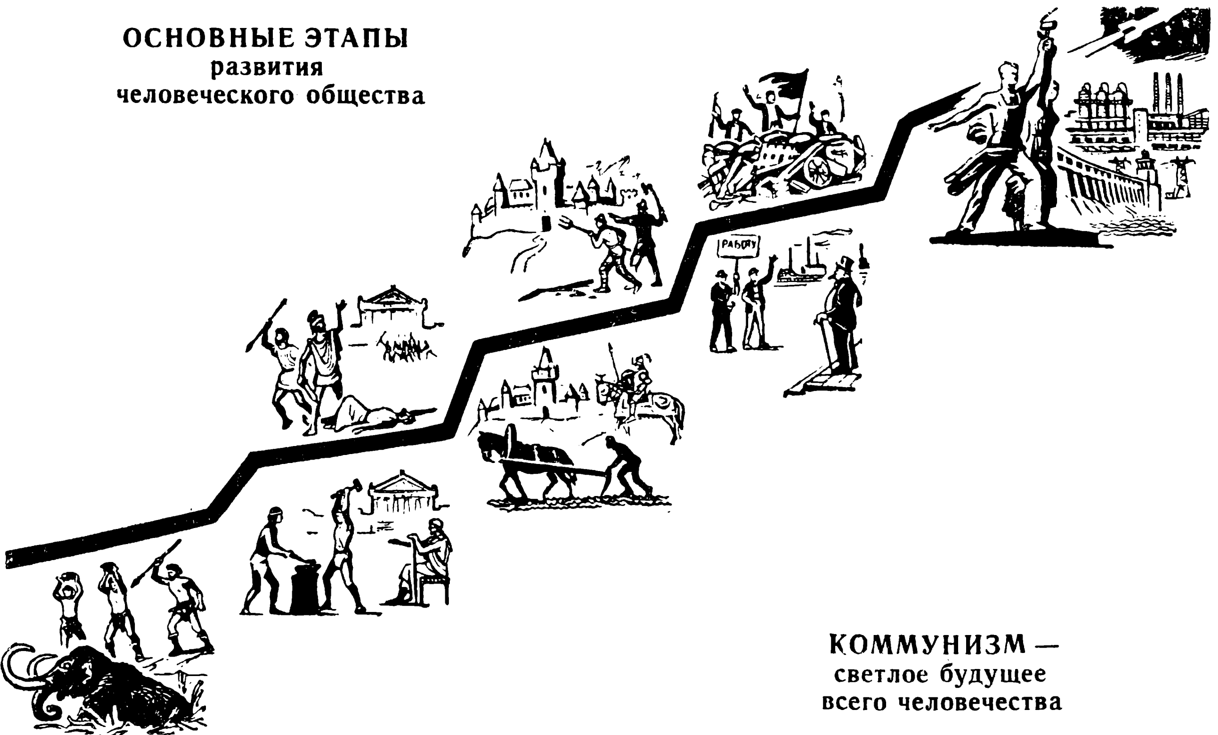
Проводимое перед изучением первого периода новой истории вводное повторение имеет особенно большое значение для подготовки восьмиклассников к усвоению открытых К. Марксом и Ф. Энгельсом общих законов исторического развития, так как в ходе его восстанавливаются, закрепляются, сводятся в определенную систему и углубляются знания учащихся об изученных ими в V—VII классах трех общественно-экономических формациях. Повторение этого материала создает благоприятные условия для введения в курс новых социологических понятий и для дальнейшего развития знаний учащихся об уже известных им понятиях.

Организация вводного повторения — очень трудная методическая задача: всего на двух уроках нужно раскрыть и основные черты, и причины разложения первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального строя. Поэтому на вводных уроках может быть показана лишь самая общая схема исторического процесса. Но ее основой должно служить обобщение конкретных исторических фактов.

Вывесив в начале **первого вводного урока** плакат «Основные этапы развития человеческого общества», предлагаем учащимся вспомнить, какие из этих этапов они уже изучили. По приведенной в учебнике таблице устанавливаются хронологические рамки первобытнооб-

---

[1] Разрабатывая систему формирования научного понимания закономерностей общественного развития в процессе изучения первого периода новой истории, мы опирались на уже описанный в «Методическом пособии по новой истории» опыт преподавания этого курса, а также на работы А. П. Аверьянова, В. В. Бойкова, М. М. Винокуровой, Ф. Б. Горелика, Н. Г. Дайри, Г. М. Донского, И. П. Рахмановой и других.



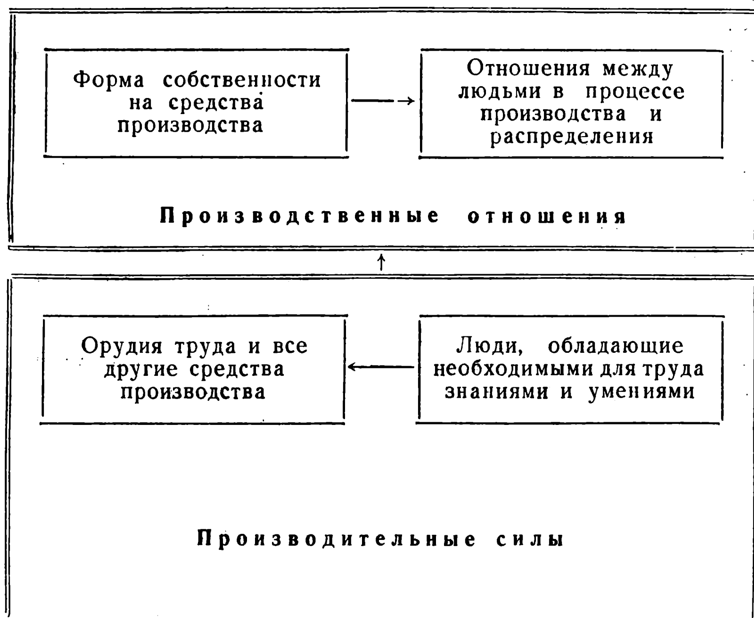
ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ
развития
человеческого общества
РАБОТУ
КОММУНИЗМ —
светлое будущее
всего человечества

щинного, рабовладельческого, феодального строя. Учитель объясняет учащимся, почему перед изучением эпохи капитализма необходимо восстановить в памяти и углубить знания об этих предшествующих эпохах всемирной истории.

Прежде всего восьмиклассники вспоминают, как возникло человеческое общество, как благодаря труду человек выделился из животного мира.

Если учитель считает целесообразным ввести в курс на данной ступени учебного процесса новые для учащихся понятия о способе производства и его двух сторонах, элементарное разъяснение этих понятий строится следующим образом. Именно труд, говорит учитель, стал основой развития общества, так как только благодаря труду люди могли создавать в процессе производства все то, что нужно для их жизни: пищу, одежду, жилища и т. п. Поэтому характеристику и первобытнообщинного, и рабовладельческого, и феодального строя мы будем начинать на вводных уроках с характеристики соответствующего каждому строю способа производства (показываем нижний ряд рисунков на плакате «Основные этапы...»). Дав определение этому новому для учащихся понятию (см. стр. 71), разъясняем, что каждый способ производства отличается от другого двумя главными особенностями. Во-первых, он зависит от уровня развития производительных сил. Производительные силы — это силы, которые участвуют в производстве. К ним в первую очередь относятся орудия труда, а также все другие средства, необходимые для производства: земля, производственные помещения, добываемые людьми полезные ископаемые и т. д. Но самой главной производительной силой являются сами люди, трудящиеся, так как именно они создают все орудия труда и работают ими. Во-вторых, каждый способ производства отличается от другого характером производственных отношений. Дело в том, что в производстве всегда участвует множество людей и между этими людьми складываются определенные отношения. Характер этих отношений в первую очередь зависит от того, кто владеет средствами производства: если основные средства производства принадлежат всему обществу, то в таком обществе не может быть эксплуатации; если же основные средства производства находятся в частной собственности, то владельцы средств производства мо-

гут заставлять работать на себя тех людей, которые полностью или частично лишены этих средств. От форм собственности на средства производства зависит и распределение продуктов труда: эксплуататорские классы, например, присваивают себе большую часть того, что производят трудящиеся, а сами трудящиеся в эксплуататорском обществе испытывают нужду и лишения. Понятиям «производительные силы» и «производственные отношения» тоже даются краткие определения (см. стр. 74)[1]. Для раскрытия содержания и взаимосвязей этих понятий может быть использована таблица:



Введя в курс истории новые социологические понятия и тем самым создав условия для повышения теоретического уровня исторических знаний учащихся, переходим к обобщающей характеристике уже изученных ими общественно-экономических формаций. Материал о каж-

[1] Определения всех новых понятий учащиеся записывают в исторический словарь, который ведется на последних страницах тетради по истории.

дой формации рассматривается по такому плану: во-первых, выясняются основные признаки формации (вначале характерные черты соответствующего способа производства, затем важнейшие черты социально-политического устройства общества); во-вторых, раскрываются причины разложения формации (в первую очередь экономические, затем политические). Применение в ходе вводного повторения такой общей логической схемы облегчает сопоставление формаций, способствует систематизации и обобщению знаний учащихся. С этой же целью, а также для активизации познавательной деятельности школьников им сообщается *«Памятка для самостоятельного определения основных признаков общественного строя»* [1] (текст ее заранее пишется на доске или же учащимся раздаются карточки с отпечатанным на машинке текстом):

1. *Охарактеризуйте господствующий в обществе способ производства*:

а) *каков уровень развития производительных сил?*

б) *каковы производственные отношения?*

2. *Разделено ли общество на классы, на какие именно? Каково положение различных классов и каковы отношения между ними?*

3. *В руках какого класса находится и для чего им используется государственная власть?*

Приступая к повторению материала о *первобытнообщинном строе*, вывешиваем знакомую учащимся учебную картину «В пещере первобытного человека» [2] и предлагаем им, пользуясь памяткой, установить основные признаки этого общественного строя. Чтобы учащиеся конкретно описали производительные силы и производственные отношения первой формации, по ходу беседы могут быть поставлены следующие вопросы: Какими были орудия труда, создаваемые первобытными людь-

---

[1] Если учитель применяет такой вариант системы раскрытия общих исторических законов, который не предусматривает разъяснения в ходе вводного повторения вышеуказанных социологических понятий, может быть использована памятка, разработанная Н. Г. Дайри (см.: «Преподавание истории в школе», 1969, № 6, стр. 84).

[2] «Картины и таблицы по истории СССР для восьмилетней школы». М., 1961. Эта и другие уже известные учащимся учебные картины на уроках вводного повторения подробно не рассматриваются, а используются лишь для того, чтобы восстановить в памяти конкретные зрительные образы, связанные с историей древнего мира и средних веков.

ми? Кому принадлежали эти орудия труда и все другие средства производства — земля, скот и т. д.? Какие отношения существовали между людьми в процессе производства? Как шло между ними распределение всего того, что создавалось их совместным трудом?

Особенно важно подвести школьников к пониманию зависимости первобытных производственных отношений от уровня развития производительных сил. Вот как, например, проходила беседа по этому вопросу в одном из классов:

Учитель. Давайте задумаемся: почему в первобытном обществе были производственные отношения, при которых отсутствовала эксплуатация человека человеком?

Ученик. Потому, что все люди были равны, не было богатых и бедных.

Учитель. Но почему существовало равенство между людьми?

Ученик. Потому, что все было общее.

Учитель. Да, при первобытнообщинном строе еще не было частной собственности на средства производства. А это чем объясняется? (Если учащиеся не могут ответить на этот вопрос, учитель помогает им: «Вспомните, как трудились первобытные люди...»)

Ученик. Люди трудились все вместе, сообща.

Учитель. Как показывает рисунок под ступенькой, изображающей на плакате «Основные этапы...» первобытнообщинный строй, люди совместно охотились на мамонтов и других крупных зверей. Перейдя затем к земледелию, вместе корчевали лес, чтобы иметь поле для посева. Вместе также занимались и скотоводством. Но что заставляло людей трудиться сообща?

Ученик. У людей были такие плохие орудия труда, что один человек мало что мог ими сделать.

Учитель. Действительно, орудия труда, сделанные из камня и дерева, были настолько малопроизводительными, что человек в одиночку не мог выдержать борьбы с природой, не мог сам обеспечить себя всем необходимым. Низкая производительность труда — вот что заставляло первобытных людей трудиться сообща. Коллективный же труд приводил к тому, что плоды труда были общими. Ведь не мог же один из участников общей охоты на мамонта подбежать к убитому зверю и, вцепившись в его шерсть руками, закричать: «Не тро-

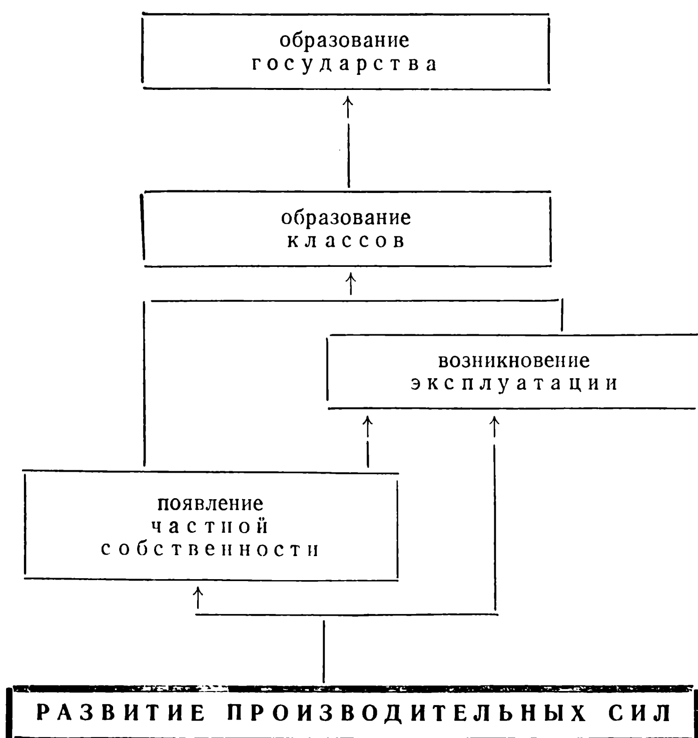
гайте! Это *мой* мамонт!..» Поэтому в первобытном обществе еще не было имущественного неравенства. В этих условиях не могло быть и эксплуатации человека человеком. Почему в этих условиях невозможно было превращать пленного или должника в раба?

Ученик. Простыми орудиями труда человек мог сделать очень мало. Он мог только сам себя прокормить. Если бы пленного превратили в раба, то все равно нельзя было бы нажиться за счет его труда. Все, что раб производил, уходило бы на его пропитание.

Учитель. Следовательно, и отсутствие эксплуатации также было результатом того, что при первобытнообщинном строе люди умели создавать лишь самые простые орудия труда. Таким образом, именно низкий уровень развития производительных сил определял характер производственых отношений при этом строе.

Далее подводим школьников к выводу, что от экономических отношений (способа производства) зависели и все остальные отношения в первобытном обществе: объединение людей в родовые общины; равенство между всеми членами общины; власть старейшин, которая держалась не на силе, а на уважении к их опыту и мудрости; возникновение религии как результат бессилия человека перед природой.

Причины разложения первобытнообщинного строя раскрываются по нижеприведенной логической схеме. Возможны различные варианты ее использования. Можно предложить учащимся самим определить причины этого коренного переворота в жизни общества, а затем, чтобы закрепить и систематизировать их знания, вывешивается плакат с данной схемой. Или же она может быть составлена при активном участии школьников по ходу беседы (надо только учесть, что на это уходит много времени). Но в любом случае необходима конкретизация всех звеньев логической схемы, для чего ставятся вопросы: В чем именно заключалось развитие производительных сил? Почему повышение производительности труда привело к появлению частной собственности? Что сделало возможным возникновение эксплуатации? Какие образовались классы в процессе разложения первобытнообщинного строя и чем они отличались друг от друга? Кем и для чего было создано государство? В ходе беседы даются определения понятиям «классы» и «государство» (см. стр. 53, 80).



Повторение материала о *рабовладельческом строе* начинается с того, что учащиеся называют древние государства, в которых было широко распространено рабство: Египет, Индию, Китай, Грецию, Рим. Вместе с тем отмечаем, что некоторые народы (например: германцы, славяне) от первобытнообщинного строя перешли не к рабовладельческому строю, а к феодальному.

Предложив учащимся вспомнить основные черты рабовладельческого строя, вывешиваем рядом с картиной «В пещере первобытного человека» учебную картину «Афинский акрополь». Контраст между картинами настолько велик, что даже слабые ученики указывают на

быстрый рост производства и культуры при рабовладельческом строе. Прогрессивность этого строя по сравнению с первобытнообщинным прежде всего была обусловлена более высоким уровнем развития производительных сил: люди научились создавать более усовершенствованные орудия труда — железные плуги, мельницы для размола зерна, ткацкие станки, различные строительные инструменты и т. д. Характеризуя рабовладельческие производственные отношения, учащиеся говорят о частной собственности рабовладельцев на основные средства производства, в том числе и на «говорящие орудия труда» — рабов, о беспощадной их эксплуатации. Подчеркиваем, что именно совместным трудом сотен тысяч рабов были созданы большие города, прекрасные дворцы и величественные храмы, огромные оросительные каналы и дороги. Вместе с тем отмечаем, что важную роль в развитии производства играло и многочисленное крестьянство. Так учащиеся подводятся к выводу, что главным показателем прогрессивности рабовладельческого строя было достижение при этом строе более высокой производительности труда [1].

Школьники сами указывают на то, что рабовладельческий способ производства порождал непримиримую классовую борьбу, и в качестве примера обычно называют наиболее запомнившееся им восстание под руководством Спартака. Напоминаем, что против богачей нередко выступали и страдавшие от их гнета крестьяне.

— Вот почему, — говорит учитель, снова обращая внимание учащихся на плакат «Основные этапы...», — рабовладельческий строй изображен здесь не одним, а двумя рисунками: нижний рисунок изображает основу строя — рабовладельческий способ производства; верхний — восстание рабов, т. е. неизбежный результат этого эксплуататорского способа производства — классовую борьбу.

— Но каким же образом, — спрашивает далее учитель, — рабовладельцам удавалось удерживать в повиновении многомиллионные массы рабов и крестьян?

Учащиеся уже знают, что в руках рабовладельцев находилась государственная власть, которая использовалась ими для подавления народных движений. Разбор

---

[1] Данному понятию И. П. Рахманова дает такое вполне доступное восьмиклассникам определение: «Производительность труда — это количество продукции, вырабатываемой работником в единицу времени» (указ. соч., стр. 99).

вопроса «Почему именно рабовладельцам принадлежала государственная власть?» дает возможность еще по одной линии показать определяющую роль способа производства в рабовладельческом обществе: государство находилось в руках рабовладельцев, так как именно они владели основными средствами производства.

Затем переходим к вопросу о причинах разложения рабовладельческого строя. На этот вопрос учащиеся обычно отвечают примерно так: «Рабство стало тормозить развитие хозяйства. Рабы плохо работали, ломали инструменты, потому что за свой труд они ничего не получали».

— Все это верно, — говорит учитель. — Но ведь только что мы отмечали, что труд рабов обеспечил подъем производства по сравнению с первобытнообщинным строем. Почему же рабство потом стало тормозить развитие производства?

Не беда, если все попытки учащихся ответить на этот вопрос оказываются тщетными. Учащиеся задумались, они ищут правильный ответ — это уже ценно.

— Дело в том, — разъясняет учитель, — что за многие века существования рабовладельческого строя знания и умения людей значительно выросли и поэтому появились более производительные орудия труда. Но более сложные и дорогие орудия труда рабам было доверить нельзя: все равно поломают их, испортят. Например, в Риме был изобретен усовершествованный плуг с отвалом, дающий возможность лучше обрабатывать почву; однако рабам по-прежнему давали старинные тяжелые плуги, которые невозможно было сломать. Нельзя было добиться от рабов и применения новых, более производительных приемов труда. Поэтому хозяйства свободных крестьян были более производительными, чем рабовладельческие хозяйства. Видя это, рабовладельцы стали сдавать в аренду небольшие участки своей земли свободным беднякам, которые должны были отдавать им часть урожая. Так в Римской империи появились хозяйства колонов, находящихся в зависимости от крупных землевладельцев. Некоторые рабовладельцы раздавали участки земли своим рабам, которых стали называть «рабами с хижиной». Это свидетельствовало о зарождении в недрах рабовладельческого строя первых ростков нового, более производительного феодального способа производства, который основан на эксплуатации круп-

ными землевладельцами зависимых от них крестьян. Таким образом, при более низком уровне производительных сил рабовладельческие производственные отношения способствовали их развитию, когда же производительные силы выросли, эти отношения стали тормозить их развитие.

Делается вывод, что развитие производительных сил было главной причиной разложения не только первобытнообщинного, но и рабовладельческого строя.

Напоминаем учащимся, что второй важнейшей причиной разложения этого строя была классовая борьба, изнутри подрывавшая силы рабовладельческих государств. Решающую роль сыграло и нашествие «варваров» — германских и славянских племен, которые еще жили первобытнообщинным строем. Ослабленная восстаниями рабов и крестьян, Римская империя не смогла дать отпор этим племенам и пала под их ударами.

Дома учащиеся могут, пользуясь памяткой, заполнить две первые колонки таблицы «Основные черты первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального строя» (один из возможных вариантов такой таблицы приведен на стр. 50).

Перед тем как приступить на **втором вводном уроке** к повторению материала о *феодальном строе,* ставим перед учащимися логическое задание: установить, что было общего между феодальным и рабовладельческим строем.

Начиная раскрывать основные признаки феодальной формации, спрашиваем учащихся: «Почему на нашей схеме «Основные этапы...» феодальный строй изображен в виде более высокой ступени, чем строй рабовладельческий?» Приводятся факты, свидетельствующие о более высоком уровне развития при феодализме производительных сил: продолжался процесс разделения труда — расширилось и отделилось от сельского хозяйства ремесленное производство; был создан усовершенствованный водяной двигатель; начали строить большие железоплавильные печи и многопарусные корабли; было изобретено книгопечатание; крестьяне научились выращивать около 90 видов различных сельскохозяйственных культур.

Переходя к характеристике феодальных производственных отношений, организуем беседу вокруг следующих вопросов: Почему феодалы имели возможность эксплуатировать крестьян? Какие вам известны основные формы феодальной эксплуатации? Почему труд зависи-

мого крестьянина был более производительным, чем труд раба?

Учащиеся сами указывают, что феодальный способ производства порождал классовую борьбу между феодалами и крестьянами, и вспоминают крупнейшие крестьянские движения: Жакерию, восстание Уота Тайлера, движение таборитов, крестьянскую войну в Германии, крестьянские войны под предводительством Болотникова, Разина, Пугачева в России. Напоминаем также, что активное участие в классовой борьбе принимала городская беднота.

— Благодаря чему удавалось феодалам подавлять многочисленные народные восстания?

— Почему именно в руках феодалов находилась государственная власть?

Разбор этих вопросов еще раз подводит учащихся к пониманию главной функции государства во всяком эксплуататорском обществе и к выводу, что классовый характер государства определяется тем способом производства, на котором основан данный общественный строй.

Кратко отмечается реакционная роль церкви, которая в средние века занимала господствующее положение в обществе и помогала феодальному государству удерживать в повиновении трудящиеся массы.

Напомнив, что в Западной Европе с XV в., а в России со второй половины XVIII в. начался процесс разложения феодализма, переходим к выяснению его причин.

Учащиеся говорят, что в этот период появились первые капиталистические предприятия — мануфактуры. Сопоставляя уже знакомые им картины «В мастерской оружейника» и «Английская мануфактура XVI в.» (из той же серии картин по истории средних веков), они с помощью учителя вспоминают отличительные черты мануфактурного производства. Приводится конкретный пример, показывающий более высокую производительность мануфактурного производства по сравнению с производством ремесленным: ремесленник за день мог изготовить всего 20 булавок, а один рабочий в мануфактуре — 4800. Напоминаем, что более прогрессивный, капиталистический способ производства стал распространяться и в сельском хозяйстве (например, в хозяйствах новых дворян в Англии). Учащиеся указывают, что главным отличительным признаком капиталистических производственных отношений является эксплуатация наемного труда.

Отмечается, что в связи с зарождением капиталистического способа производства ускорилось развитие торговли между деревней и городом, между городами и между странами. Началась также торговля с колониями, которые были захвачены после Великих географических открытий. Хозяйство все более теряло натуральный характер и становилось товарно-денежным.

Но феодальные производственные отношения и весь отживший феодальный строй тормозили дальнейшее развитие производительных сил, капиталистического способа производства: феодальный гнет приводил к разорению крестьянские хозяйства; цеховые объединения ремесленников запрещали применять новую технику и расширять мастерские; буржуазия в феодальных государствах была политически бесправной и облагалась высокими налогами, что мешало ей развивать производство и торговлю.

В период разложения феодального строя еще более обострилась классовая борьба. Именно в этот период происходили самые могучие крестьянские войны — крестьянская война в Германии и крестьянская война под предводительством Пугачева в России. Хотя в ряде стран (например, во Франции, Англии) крестьяне в XV—XVI вв. уже освободились от личной крепостной зависимости, они продолжали бороться против сохранившихся феодальных повинностей.

Предложив учащимся вспомнить общие причины поражения всех крестьянских движений, делаем вывод, что само крестьянство было не в силах свергнуть феодальный строй. Но против феодального строя в период его разложения стала выступать и буржуазия. Под ее руководством крестьяне и городская беднота совершили в XVI в. в Нидерландах первую буржуазную революцию, которая уничтожила феодальные порядки в этой стране.

Раскрытие по общей логической схеме основных признаков и причин разложения первых трех общественно-экономических формаций подводит учащихся к тому, что в заключение вводного повторения они могут в ходе *обобщающей беседы* сами установить важнейшие закономерности («общие черты») исторического развития общества в древности и средневековье: 1) способ производства был определяющей основой и первобытнообщинного, и рабовладельческого, и феодального строя; 2) благодаря все большему росту производительности труда каждый новый общественный строй был более прогрессивным, чем

строй предыдущий; 3) и рабовладельческому, и феодальному строю были присущи частная собственность на средства производства, эксплуатация господствующими классами угнетенных классов и непримиримая борьба между ними; 4) и при рабовладельческом, и при феодальном строе государство было машиной для поддержания власти господствующих классов; 5) общей экономической причиной разложения всех трех формаций было развитие производительных сил; 6) крушению и рабовладельческого, и феодального строя способствовало обострение классовой борьбы.

На дом учащимся даем задание: на контурной карте «Мир в середине XVII в.» закрасить территории, где к началу нового времени существовал феодальный строй, и отметить другим цветом первую страну, в которой уже установился капиталистический строй (для выполнения этого задания рекомендуем использовать атлас новой истории для 8 класса). Если учащиеся уже начали составлять таблицу «Основные черты первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального строя», им предлагается заполнить ее третью колонку[1].

* * *

Письменная проверка эффективности вводного повторения проводилась в девяти экспериментальных классах (245 учащихся, школы № 1, 2, 36, 56). Каждый ученик должен был до и после вводных уроков ответить на один из следующих вопросов: 1) В чем заключались основные причины перехода общества от первобытнообщинного к рабовладельческому строю? 2) В чем заключались основные причины перехода общества от рабовладельческого к феодальному строю? 3) В чем заключались основные причины разложения феодального строя? 4) Какие общие причины вызвали разложение и рабовладельческого и феодального строя?

Как видно из приведенной ниже таблицы, после вводных уроков уровень знаний намного повысился, что свидетельствует о важной роли этих уроков в процессе формирования у школьников понимания исторических закономерностей.

---

[1] Имеющийся в учебнике вводный параграф «Неравномерность развития континентов и стран» учащиеся могут изучить дома самостоятельно.

	Основные смысловые единицы	% освещенных единиц	
		до вводного	после повторения
	1-й вопрос.		
1	Усовершенствование орудий и приемов труда (развитие производительных сил).	34	79
2	Появление частной собственности.	20	70
3	Возникновение эксплуатации.	32	75
4	Образование классов.	43	71
	2-й вопрос.		
1	Усовершенствование орудий и приемов труда (развитие производительных сил).	12	46
2	Труд рабов стал тормозить развитие производства (пр. сил).	16	60
3	Обострение классовой борьбы.	21	58
	3-й вопрос.		
1	Усовершенствование орудий и приемов труда (развитие производительных сил).	20	70
2	Появление мануфактур.	27	74
3	Феодальный строй стал тормозить развитие производства (пр. сил).	4	48
4	Обострение классовой борьбы.	11	97
	4-й вопрос.		
1	Усовершенствование орудий и приемов труда (развитие производительных сил).	23	70
2	Отживший строй стал тормозить развитие производства (пр. сил).	7	40
3	Обострение классовой борьбы.	43	90

После вводного повторения ответы учащихся имели более четкую логическую структуру и начинались в большинстве случаев (87%) с раскрытия экономических факторов (до вводного повторения такая последовательность была всего в 40% ответов). Намного шире стал использоваться и конкретно-исторический материал; например, подтвердили фактами вывод об обострении классовой борьбы против отжившего феодального строя 77% учащихся (в первых ответах — всего 6%).

Чтобы более конкретно показать уровень знаний до и после вводного повторения, приведем ответы на последний, обобщающий вопрос ученицы средней школы № 36 С. (успеваемость — «5»).

Ответ до вводного повторения:

Общество перешло от рабовладельческого к феодальному и от феодального к капиталистическому строю по таким причинам: 1)Оба строя тормозили развитие человечества. 2) Все время велась классовая борьба. 3) Развитие техники и науки: а) появились новые орудия труда; б) появились новые формы труда. 4) В обоих случаях зародились новые классы. 5) Упадок государств (после их расцвета) и разногласия между старыми и новыми классами. 6) Оба строя вошли в свою последнюю стадию.

Ответ после вводного повторения:

1) В обоих случаях с появлением более усовершенствованных орудий труда и увеличением роста производительности труда возникал новый строй и новые производственные отношения, а старый строй тормозил их развитие.

С увеличением сложности и усовершенствованием орудий труда труд рабов стал невыгоден: рабы работали плохо, ломали орудия производства, так как знали, что работают не на себя. Крестьянин же производил продуктов намного больше (ведь часть продуктов доставалась ему), к тому же кормить и одевать его не приходилось. Труд крестьянина был намного выгоднее.

В конце XVI—XVII вв. стал зарождаться капиталистический строй. Появились мануфактуры, где работали наемные рабочие. В сельской местности появились батраки. Но развитию капиталистических отношений мешал феодальный строй: буржуазии приходилось платить большие налоги, цеха тормозили развитие капиталистической промышленности, крестьяне попадали во все большую зависимость к феодалам.

2) Усиление классовой борьбы.

Рабы не мирились со своим положением: то и дело вспыхивали восстания против угнетателей. Вспомнить хотя бы восстание Спартака, которое повергло в такой ужас всю римскую знать. Но все восстания терпели поражение: у восставших не было общей цели — они происходили из разных мест и мечтали о возвращении на родину, среди них шли раздоры, а зачастую они просто не подчинялись своему предводителю. Часто восстания вспыхивали стихийно, без руководителя.

Крестьяне тоже не мирились со своим положением, и классовая борьба не угасала. Крестьяне поднимали восстания, их поддерживала городская беднота и (хотя и робко) буржуазия. Такими восстаниями были Жакерия во Франции, восстание Уота Тайлера в Англии и т. д. Крестьяне поднимали и крупные восстания, перераставшие в крестьянские войны. У нас в России были такие войны: под предводительством Болотникова, Разина, Пугачева. Но они, как правило, терпели поражения: не было определенной цели, среди восставших шли раздоры и т. д.

3) Отживший строй часто падал под ударами извне: так пала Римская империя и некоторые другие государства.

Приведенный выше ответ показывает максимально высокий уровень знаний учащихся экспериментальных классов. Но на таком уровне отвечали только отличники (а их было немного). Поэтому, чтобы создать более объективную картину знаний учащихся, приведем еще один

ответ — на этот раз ученика А. (из того же класса), который по всем предметам успевал не больше чем на «3». Вот как этот ученик ответил на вопрос о причинах разложения феодального строя.

Ответ до вводного повторения:

Разложению феодального строя способствовали междоусобные войны. При феодальном строе не было единого государства. Феодальный строй тормозил экономическое и торговое развитие страны.

Ответ после вводного повторения:

Люди изобрели много новых орудий труда, которые были намного производительней, чем труд ремесленников. Усовершенствование орудий труда ускорило распад феодального строя. Во многих странах появилась новая отрасль производства с разделением труда, которая называлась мануфактурой. Появились два новых класса — буржуазия и пролетариат. Пролетариат — это наемные рабочие. Феодальный строй со своей низкой производительностью труда мешал развитию мануфактур. Феодальный строй сотрясали народные восстания: крестьянская война в Германии, восстание Пугачева в России, буржуазная революция в Нидерландах и т. д. Все это ускорило распад феодального строя. На смену ему пришел более производительный, капиталистический строй.

При всей примитивности этих ответов, их сопоставление также показывает значительное улучшение знаний ученика в результате вводного повторения.

Однако и после вводных уроков знаниям учащихся были присущи многие недостатки. Причинно-следственные связи между отдельными звеньями процесса разложения формации часто раскрывались недостаточно глубоко и последовательно: при раскрытии причин разложения первобытнообщинного строя пропускалось такое важное звено, как появление в результате роста производительности труда излишков продуктов; в ответах на 3-й и 4-й вопросы не объяснялось, почему феодальный строй стал тормозить развитие производства, и т. д. Не овладели еще учащиеся и новыми для них социологическими понятиями: понятие «производительные силы» встречается всего в 53% ответов, а понятие «производственные отношения» почти совсем не употребляется (оно в меньшей степени связано с системой раскрытия причин разложения формаций).

Глава 2. БУРЖУАЗНЫЕ РЕВОЛЮЦИИ XVII—XVIII вв.

Изучение первых тем курса новой истории, посвященных буржуазным революциям XVII—XVIII вв., позволяет подвести учащихся к пониманию важнейших законо-

мерностей перехода общества от феодального к капиталистическому строю и дает возможность раскрыть некоторые положения марксистско-ленинской теории социальных революций.

Перед тем как приступить к изучению первого периода новой истории, обращаем внимание учащихся на его хронологические рамки и кратко характеризуем этот период как эпоху победы и утверждения капитализма. Даем определение капиталистическому строю, указывая, что в его основе лежит частная собственность буржуазии на средства производства и эксплуатация наемных рабочих.

Победа и утверждение капитализма в Англии

Напомнив, что разложение феодального строя началось в Англии еще в XV в., отмечаем, что в XVII в. возник уже кризис этого строя, т. е. разложение достигло такой стадии, когда феодализм стал тормозить дальнейшее развитие общества и до предела обострились все его внутренние противоречия. Кризис феодального строя в Англии завершился в середине XVII в. революционным свержением этого строя. Сразу же вводим в курс определение понятия «революция» и объясняем, какие революции называются буржуазными, применяя общую логическую схему раскрытия экономических причин буржуазных революций (см. стр. 86, 103).

Приступая к выяснению **причин буржуазной революции в Англии,** ставим перед учащимися задание: использовать знания о причинах разложения феодального строя для анализа тех исторических фактов, которые будут сообщены учителем на уроке, и таким путем установить причины революции. Чтобы облегчить учащимся выполнение этого задания, их самостоятельную работу на уроке можно разделить на два этапа: на первом этапе анализируется и обобщается фактический материал об экономическом развитии страны, на втором — о политической обстановке накануне революции.

— Представьте себе, — говорит учитель, начиная изложение конкретно-исторического материала урока, — что чудесная «машина времени» в один миг перенесла нас в Англию XVII в., когда эта страна находилась накануне буржуазной революции. Давайте же совершим путешествие через всю страну — от Шотландии до Лондона, с тем

чтобы выяснить причины назревшей революции. При этом будем пользоваться картосхемой «Промышленность и сельское хозяйство Англии в середине XVII в.»[1].

В начале путешествия, в северных районах страны, нам встречались обычные феодальные поместья. Крестьяне должны были платить феодалам за пользование их землей большой оброк. Кое-где сохранилась еще и барщина. Крестьяне жаловались, что феодальный гнет не дает им возможности улучшать свои хозяйства. «Давно надо бы мне хороший новый плуг купить, — говорил нам крестьянин, с которым мы встретились на его жалком клочке земли. — Да где деньги взять, если оброк все больше и больше увеличивается. Вот и приходится старым, никуда уже не годным плугом обходиться...»

Недалеко от Ньюкасла мы увидели большие шахты (на картосхеме это место обозначено условным знаком — горкой угля и шахтерской киркой). На шахтах работали несколько сотен наемных рабочих. Нам сказали, что за последние сто лет добыча угля в Англии увеличилась почти в 14 раз. Двигаясь дальше, мы обратили внимание на длинное каменное здание, из дверей которого выносили большие рулоны шерстяной ткани; в этом здании находилась суконодельная мануфактура. Мы спросили ее владельца, почему его предприятие находится не в городе, а в сельской местности; и он объяснил нам, что в городах созданию мануфактур препятствуют цеховые объединения ремесленников, так как ремесленники боятся, что рост более производительной мануфактурной промышленности приведет их к разорению. Далее — вот здесь, где на картосхеме изображена кипа хлопка, — находились мануфактуры, в которых изготавливались хлопчатобумажные ткани. А на следующий день мы увидели большие, пышущие жаром железоплавильные печи (на картосхеме нарисована одна из них); таких печей в стране насчитывалось уже более 800.

Во время путешествия мы не раз слышали, как все возмущались тем, что в Англии был установлен такой порядок: хочешь получить разрешение на производство и продажу какого-либо ходкого товара (например: железа, вина, мыла), плати его величеству королю за такое разрешение деньги. Это приводило к росту цен на товары, задерживало развитие промышленности и торговли.

---

[1] «Картины и таблицы по новой истории для VIII класса». М., 1966.

Купцы и промышленники возмущались также тем, что все более возрастали налоги, которые они должны были платить в королевскую казну.

В центральных и южных районах Англии сельское хозяйство велось иначе, чем на севере страны. Здесь то и дело встречались большие огороженные изгородями и канавами пастбища для овец. «Кому принадлежат эти пастбища?» — поинтересовались мы. «Их владельцев, — ответили нам, — называют новыми дворянами. Из рыцарей шпаги они давно уже превратились в рыцарей наживы. Ради увеличения своих доходов они разводят овец, так как потребность в шерсти большая и стоит шерсть дорого».

Нас пригласили посетить поместье одного из новых дворян — Оливера Кромвеля (в это время никто еще не знал, что именно он возглавит революцию в Англии). И мы убедились, что его хозяйство, действительно, велось по-новому — не так, как хозяйства феодалов на севере. На широком дворе стояли под навесом двухколесные плуги и недавно изобретенные сеялки. Рядом на повозки грузили кипы шерсти: ее должны были везти на рынки ближайших городов. У ворот толпились пришедшие за заработной платой батраки. Мы спросили у одного из них, что заставило его стать наемным рабочим. И он нам рассказал обычную для этих мест историю: расширяя и огораживая свои пастбища, помещик согнал его с земли; и вот теперь, чтобы не умереть с голода, он вынужден за жалкие гроши гнуть спину в чужих хозяйствах. Когда мы встретились с самим хозяином поместья, то увидели, что и одет он не так, как обычно одевались феодалы: в простом, без кружев и украшений, черном камзоле. В руках у него была толстая конторская книга, в которой велся точный счет всем доходам и расходам. «С тех пор как я стал нанимать больше батраков, — рассказывал Кромвель, — хозяйство мое стало более производительным и доходы мои намного возросли. Плохо только, что мне, как и всем другим землевладельцам, приходится вносить в королевскую казну феодальные платежи, так как с давних времен земля считается собственностью короля».

В центральных и южных районах нам встречались не только имевшие жалкий вид хозяйства крестьян-бедняков, но и процветающие хозяйства разбогатевших крестьян, которые имели батраков, применяли усовершенствованные орудия труда.

Но вот и Лондон. Мы увидели большой город, в котором проживало почти полмиллиона человек. В порту стояли десятки кораблей, доставившие в Англию хлопок из Индии, лес из России. Рядом грузили на корабли шерстяные ткани, различные железные изделия. Нам сказали, что с тех пор, как в Англии появились мануфактуры, ее внешняя торговля возросла в несколько раз (обращаем внимание учащихся на помещенную внизу картосхемы диаграмму).

Итак, путешествие наше закончено. И теперь вы можете выполнить то задание, которое было поставлено перед тем, как мы отправились в Англию XVII века...

Анализируя сообщенный учителем конкретно-исторический материал, учащиеся сами устанавливают экономические причины назревшей в Англии революции: во-первых, перечисляют факты, свидетельствующие о зарождении в промышленности и сельском хозяйстве капиталистического способа производства (появление усовершенствованных орудий труда, развитие мануфактурного производства, эксплуатация батраков в хозяйствах новых дворян и разбогатевших крестьян, рост внутренней и внешней торговли); во-вторых, приводят факты, позволяющие сделать вывод, что феодальные порядки тормозили экономическое развитие страны. Углубляя понимание причин революции, объясняем учащимся, что в Англии возник конфликт (столкновение) между возросшими производительными силами и отжившими феодальными производственными отношениями.

После того как учащиеся запишут в план урока экономические причины английской революции (см. стр. 105), переходим к раскрытию ее главной политической причины: необходимо показать учащимся проявление экономического конфликта в обострении классовой борьбы.

Вначале даем характеристику тем общественным силам, которые были заинтересованы в сохранении отживших феодальных отношений. Главной такой силой был господствующий класс феодалов, возглавляемый королем. Короли, занимавшие английский престол в первой половине XVII в., стремились править самовластно. Они не хотели считаться с выборным органом власти — парламентом, который существовал в Англии с XIII в. Король Яков говорил членам парламента: «Рассуждать о том, что государь может и чего не может, есть бунт. Я не позволю рассуждать о моей власти... Монархи — божьи

наместники»[1]. А его сын Карл I вообще распустил парламент и 11 лет правил сам. Господствующая в Англии англиканская церковь во всем поддерживала королевскую власть. Король же охранял интересы церкви, так как тоже нуждался в ее поддержке. «Без епископа, — говорил Яков, — нет и короля»[2]. Союз королевской власти и церкви — союз меча и креста — был важнейшей опорой феодального строя в Англии.

Переходя к характеристике антифеодальных сил, прежде всего указываем, что главной такой силой был самый многочисленный класс в стране — крестьянство. В связи с развитием товарно-денежного хозяйства феодалы требовали от зависимых крестьян все большей платы за землю: по сравнению с XVI в. эта плата увеличилась в 5—6 раз[3]. Особенно бедствовали крестьяне, согнанные помещиками с огороженных земель. Одно за другим вспыхивали крестьянские восстания. «Сельский народ, — в страхе писал из деревни один из помещиков,— вредит нам как только может». «Такие сходки и сговоры происходят, — сообщалось в другом письме, — каких вы и не можете себе представить»[4]. Усиливалось недовольство и среди городской бедноты: накануне революции дважды вспыхивали волнения среди бедного населения Лондона.

Крестьянские восстания и волнения городской бедноты происходили в Англии неоднократно и раньше. Но все они заканчивались поражением, поскольку еще не было такого класса, который мог возглавить борьбу народных масс против феодального строя. Теперь же, в середине XVII в., в Англии уже имелись классы, способные стать во главе народного движения: этими классами были буржуазия и новое дворянство. Буржуазия, которая состояла из владельцев мануфактур, купцов и банкиров, получала доходы, намного превышающие богатства феодалов. Рассказывали, что когда одного из купцов по ошибке назвали джентльменом, т. е. дворянином, он гордо ответил: «Нет, сэр, я не джентльмен, но я могу купить джентльмена»[5].

---

[1] «Английская буржуазная революция XVII в.», т. I. М., 1954, стр. 81.

[2] М. А. Барг. Кромвель и его время. М., 1960, стр. 61.

[3] См.: В. М. Лавровский и М. А. Барг. Английская буржуазная революция. М., 1958, стр. 87—88.

[4] С. И. Архангельский. Крестьянские движения в Англии в 40—50-х гг. XVII в. М., 1960, стр. 97, 100.

[5] А. Е. Кудрявцев. Великая английская революция. Л., 1925, стр. 109.

Богатым классом были и новые дворяне. Эта обуржуазившаяся часть дворянства эксплуатировала, подобно буржуазии, наемных рабочих и потому также получала большие доходы. Хотя буржуазия и дворянство относились к различным сословиям, между ними существовали самые тесные экономические и даже родственные связи. Буржуазия и новое дворянство стремились возглавить народное движение против феодального строя, чтобы взять государственную власть в свои руки и ликвидировать все те препятствия, которые мешали развитию столь прибыльного для них капиталистического производства.

Среди буржуазии и нового дворянства, а также среди народных масс накануне революции стали широко распространяться идеи (взгляды), направленные против феодальных порядков. Особенно смело против англиканской церкви и королевской власти выступал Джон Лильберн; за это его на целый день выставили к позорному столбу и били плетьми, а затем отправили в тюрьму [1].

Завершая изложение второй части конкретно-исторического материала урока, обращаем внимание учащихся на важную особенность расстановки классовых сил перед революцией: в революционный лагерь входили и эксплуататорские, и эксплуатируемые классы, между которыми существовали непримиримые противоречия и которые поэтому лишь временно объединились в совместной борьбе против феодального строя.

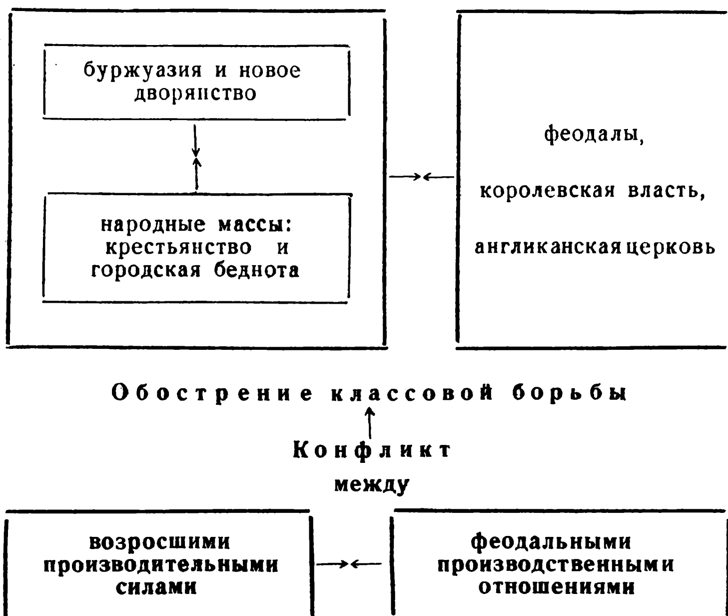
Продолжая составлять план урока, учащиеся в качестве второго пункта включают в него формулировку политической причины английской революции: «Обострилась классовая борьба против отжившего феодального строя».

Чтобы закрепить полученные школьниками на данном уроке знания и показать связь между экономическими и политическими причинами революции, используется приведенный ниже плакат [2] (или же изображенная на нем схема может быть постепенно составлена по ходу урока). С этой же целью перед учащимися можно поставить вопрос: «Почему конфликт между производительными сила-

---

[1] См.: Т. А. Павлова. Джон Лильберн. «Новая и новейшая история», 1960, № 1.

[2] Если понятие «конфликт между производительными силами и производственными отношениями» не вводится, на плакате изображается лишь верхняя часть схемы, и в этом случае его можно назвать «Расстановка классовых сил накануне буржуазной революции в Англии».



ми и феодальными производственными отношениями вызвал обострение классовой борьбы?»

— Таким образом, — делает заключительный вывод учитель, — мы с вами выяснили, что революция в Англии была вызвана двумя взаимосвязанными причинами — развитием производительных сил и обострением классовой борьбы. Именно эти две главные причины, как было установлено нами на вводных уроках, вызывали переход человечества ко все более прогрессивным формам общественного строя. Следовательно, свержение феодального строя в Англии было таким же неизбежным явлением, как неизбежным был в свое время переход от первобытнообщинного строя к рабовладельческому и от рабовладельческого — к феодальному. Вот почему никакие силы — ни феодалы, ни король, ни англиканская церковь — не могли предотвратить назревшую в Англии буржуазную революцию.

Описанный выше вариант урока не является, разумеется, единственным. В классах с низким уровнем подготовки учащихся мы применяли более простой вариант: учитель сам разъясняет и формулирует причины революции, привлекая учащихся к выяснению лишь отдельных вопросов. Если же у восьмиклассников уже есть опыт выполнения логических заданий, их самостоятельная работа на уроке может быть организована на более высоком уровне: учитель излагает конкретно-исторический материал о предреволюционной обстановке в Англии, не расчленяя его на отдельные «порции», а в конце урока учащимися сразу осуществляется и анализ, и обобщение всего этого большого материала.

Вводя в курс новое для восьмиклассников понятие, включаем в домашнее задание вопрос: «В чем заключались основные задачи революции, назревшей в Англии в середине XVII в.?» При последующем обсуждении этого вопроса разъясняем ленинский вывод о том, что главным вопросом всякой революции является вопрос о государственной власти.

Перед тем как приступить к изучению следующей темы — **«Начало и развитие революции (1640—1649 гг.)»**, создаем проблемную ситуацию.

— Сегодня на уроке,—говорит школьникам учитель,— на основе анализа сообщенных мною фактов вы должны будете сами определить движущие силы революции, т. е. установить, какие классы участвовали в революции и какую роль различные классы играли в ходе революционной борьбы.

Прежде всего более подробно, чем в учебнике, рассказываем о начале революции. При изучении буржуазной революции XVIII в. во Франции все ученики хорошо усваивают, что ее началом стало взятие восставшим народом королевской крепости Бастилии. А вот при изучении английской революции у школьников обычно отсутствует ясное представление о том, как она началась (иногда даже они говорят, что революция началась, когда Карл I созвал парламент). Чтобы преодолеть этот недостаток и раскрыть решающую роль в возникновении революции народных масс, мы включаем в содержание урока следующий рассказ о ее начале[1].

Испытывая все большую нужду в деньгах, король вы-

[1] См.: Н. М. Гольдберг и др. Книга для чтения по новой истории. Ч. I. М., 1960, стр. 3—14.

нужден был вновь созвать парламент. Однако созванный в ноябре 1640 г. парламент, в котором большинство мест принадлежало представителям нового дворянства и буржуазии, не только не дал Карлу I денег, но и стал смело выступать против королевского произвола. Источником смелости парламента была постоянно ощущаемая им поддержка со стороны народных масс: за стенами здания парламента бурлила лондонская беднота, все более усиливалось в стране крестьянское движение. По требованию парламента был арестован ближайший советник короля лорд Страффорд. Карл I всеми силами старался спасти своего любимца. Но в мае 1641 г. огромная толпа, состоявшая из ремесленников, рабочих мануфактур, матросов, мелких торговцев, чернорабочих, окружила королевский дворец. Из толпы раздавались грозные крики: «Наказать преступника!», «Хлеба!», «Справедливости!» И король в страхе отступил: Страффорд был казнен[1]. Парламент добился от Карла I и других важных уступок: были изданы законы, запрещающие королю самовольно распускать парламент и собирать без его разрешения налоги; из тюрьмы был освобожден восторженно встреченный лондонцами Джон Лильберн. Король вынужден был пойти на уступки, так как видел, что требования парламента — это требования восставшего народа. Именно восставший народ был той могучей силой, выступление которой положило начало революции в Англии[2].

Об основных событиях последующей революционной борьбы — о выступлении народных масс в защиту парламента, когда король попытался арестовать его руководителей, о гражданской войне (даем определение этому понятию) и проведенных парламентом реформах — рассказываем, ограничиваясь материалом учебника. Но о высшем этапе революции создаем у школьников более конкретное и яркое представление[3].

---

[1] В дискуссионном порядке высказывалось мнение, что именно выступление народных масс в мае 1641 г. и следует считать началом революции (см.: Г. Р. Левин. К вопросу о периодизации истории английской буржуазной революции XVII в. «Ученые записки ЛГПИ», т. III, Л., 1955).

[2] В ходе проверки знаний на следующем уроке перед учащимися может быть поставлен вопрос: можно ли согласиться с утверждением буржуазных историков, что революцию в Англии начал созванный королем Долгий парламент?

[3] Используется материал из книг: «Английская буржуазная революция XVII в.», т. I, стр. 248; В. М. Лавровский и М. А. Барг. Указ. соч., стр. 274.

Армия была возмущена тем, что парламент отдал приказ о ее роспуске и отклонил ее требование судить короля. «Мы слишком долго ждали, наше терпение истощилось... — говорил один из солдатских вожаков. — И не мудрено: парламент до сих пор не очищен от наших врагов. Необходимо вступление армии в столицу. Нужно вырвать меч из рук людей, которые угрожают перерезать наше горло этим мечом...» И полки двинулись в Лондон. По приказу полковника Прайда (до революции он был извозчиком) солдаты окружили здание, где заседал парламент, и изгнали из него 140 сторонников короля. На вопрос изгнанных депутатов: «По какому праву вы действуете?» — один из офицеров коротко ответил: «По праву меча». Очищенный от сторонников короля парламент принял постановление предать Карла I суду. Толпы народа встречали карету, в которой везли короля, яростными криками: «Суда и казни!» Но из 135 членов суда на первое заседание явились всего 53 человека; остальные побоялись принять участие в таком неслыханном деле, как суд над «наместником божьим». Однако под давлением армии и народных масс судьи все же приговорили Карла I, «как тирана и убийцу», к смертной казни.

Дальнейший рассказ учитель строит в соответствии с содержанием учебной картины «Казнь английского короля Карла I»[1].

Обобщая изложенный на уроке конкретно-исторический материал, указываем, что с 1640 по 1649 г. революционная борьба в Англии развивалась по восходящей линии и завершилась в этот период важной победой — свержением феодальной монархии.

В заключение урока проводим беседу по проблемному заданию, поставленному перед изучением темы. Определяя движущие силы революции, учащиеся делают вывод о решающей роли народных масс и обосновывают этот вывод конкретными фактами (нужно только проверить, понимают ли ученики, какие классы называем мы в данном случае «народными массами»). При обсуждении же вопроса о роли в революции буржуазии и нового дворянства проблемная ситуация нередко становится конфликтной: одни ученики приводят факты, показывающие революционную, руководящую роль этих классов; другие же ученики приводят факты, которые свидетельствуют об ан-

---

[1] См.: «Руководство к картинам и таблицам по новой истории». М., 1970, стр. 17—19.

тинародной направленности их политики. «Столкновение» этих противоречивых фактов подводит учащихся к выводу: буржуазия и новое дворянство выступали против феодального строя как революционные силы, и в то же время, будучи эксплуататорскими классами, они боялись «разбушевавшейся черни». Подчеркиваем, что особенно стремилось ограничить революционные преобразования новое дворянство, так как оно было тесно связано, в том числе и кровными узами, со старым феодальным дворянством.

Чтобы систематизировать факты, показывающие движущие силы английской революции, в процессе заключительной беседы при активном участии школьников организуется составление нижеприведенной таблицы (ее составление продолжается и на следующем уроке). Возможен и другой вариант: форма таблицы дается до изложения конкретно-исторического материала, и учащиеся по ходу урока самостоятельно заполняют ее [1].

Английская буржуазная революция XVII в.

Решающая роль в революции народных масс	Кто возгл. рев. борьбу народа	Политика буржуазии и нового дворянства	
		революционная	антинародная
Выступления народных масс в поддержку парламента. Активное участие народных масс в гражданской войне, разгром королевской армии при Несби.	Буржуазия и новое дворянство.	Борьба парламента за ограничение королевской власти. Создание под руководством Кромвеля парламентской армии «нового образца». Конфискация земель у самых верных сторонников короля и у церковников.	Сохранение феодальных повинностей крестьян и церковной десятины. Большую часть конфискованных земель купили новые дворяне и буржуазия. Разгром уравнителей и копателей.

[1] При составлении подобных таблиц следует учитывать взаимосвязи между включенными в различные колонки фактами, а также то, что в одном факте могут проявляться различные закономерности (например, свержение в Англии монархии было обеспечено и революционной борьбой народных масс, и революционной политикой буржуазии и нового дворянства).

Решающая роль в революции народных масс	Кто возгл. рев. борьбу народа	Политика буржуазии и нового дворянства	
		революционная[1]	антинародная
Изгнание армией из парламента сторонников короля. Свержение монархии.		**Отмена феодальных платежей помещиков королю. Казнь короля и провозглашение республики.**	**Подавление восстания в Ирландии. Подавление народного движения в период протектората Кромвеля.**

Обращая внимание восьмиклассников на еще одно звено общей логической схемы изучения революции, предлагаем им продумать дома вопрос об основных причинах победы революции в Англии.

На следующем уроке изучается тема **«Окончание и последствия английской революции».**

В учебнике события, происходившие в завершающий период революции, рассматриваются в параграфе, который называется «Последствия и значение английской буржуазной революции». Поэтому для учащихся остается неясным, когда же закончилась революция (этой даты нет и в хронологической таблице).

Чтобы преодолеть этот недостаток, проводим данный урок по такому плану:

1. Завершающий период революции (1649—1660 гг.).
2. Контрреволюционный переворот 1660 г.
3. Переход всей власти к парламенту в 1688 г.
4. Экономическое и политическое развитие Англии после революции.
5. Историческое значение революции.

В отличие от предыдущего урока, на котором изучался период, когда буржуазия и новое дворянство в союзе с народными массами боролись против феодальной монархии и когда поэтому развитие революции шло по восходящей линии, на данном уроке на передний план выдвигается иная идейно-образовательная задача—показать как пришедшие к власти новые господствующие классы стали подавлять народное движение. Для решения этой

[1] Чтобы обучать школьников умению применять на практике уже известное им определение понятия «революция», можно поставить перед ними вопрос: какая политика называется революционной?

задачи используются приводимые в учебнике факты о подавлении выступлений уравнителей и копателей, о разгроме восстания в Ирландии, об установлении протектората.

Объясняя учащимся, почему так жестоко было подавлено движение копателей, осмелившихся выступить против «священной» для буржуазии частной собственности, зачитываем отрывок из декларации английского парламента: «Без... деления на «мое» и «твое» в государстве не может быть ни закона, ни правосудия, ибо охрана собственности и есть истинная цель того и другого»[1]. Введение в содержание урока этого факта необходимо не только для объяснения указанного выше вопроса, но и для последующего включения его в систему фактов, раскрывающих общую закономерность всех буржуазных революций: их важнейшей целью было утверждение неограниченного права частной собственности.

Говоря о последствиях революции, включаем в содержание урока дополнительный фактический материал. Подтверждаем фактами вывод о более быстром развитии производительных сил: вследствие роста мануфактурной промышленности вывоз сукна из Англии в другие страны за сто лет после революции увеличился в 4 раза; с участка земли, с которого до революции собирали 11 мешков хлеба, спустя полтораста лет собирали уже 25 мешков[2]. Разоблачая классовую сущность утвердившейся в Англии после революции буржуазной монархии, сообщаем учащимся такие данные: из 11-миллионного населения в парламентских выборах могли участвовать всего 130 тыс. человек; желающий занять депутатское кресло в парламенте должен был заплатить 4 тыс. фунтов стерлингов — эта сумма была равна годовому заработку почти тысячи рабочих (не удивительно поэтому, что депутатов парламента называли «денежными мешками»)[3].

Отмечается также усиление после революции огораживаний и разорения крестьянства, расширение колониальных захватов (Ирландия, Ямайка).

---

[1] М. А. Барг. Указ. соч., стр. 87.

[2] См.: «Экономическая история капиталистических стран». Курс лекций. Под ред. Ю. К. Авдакова и Ф. Я. Полянского. М., 1962, стр. 252—273.

[3] См.: Н. А. Ерофеев. Империя создавалась так... М., 1964, стр. 52; «Английская буржуазная революция XVII в.», т. I, стр. 380; «Новая история», ч. I. Под ред. А. И. Молока и Н. И. Сомова. М., 1960, стр. 53.

Раскрытие исторического значения революции начинаем с того, что предлагаем учащимся сопоставить положение в Англии до и после буржуазной революции и таким путем установить, какие коренные изменения произошли в стране. В результате обобщающей беседы делаются следующие итоговые выводы: а) революция имела прогрессивное значение, так как привела к свержению в Англии отжившего феодального строя и к установлению более прогрессивного капиталистического строя (вместе с тем отмечается и незавершенность этой революции: не были, в частности, уничтожены феодальные повинности крестьян); б) буржуазная революция не принесла освобождения угнетенным классам, так как вместо феодальной эксплуатации утвердилась эксплуатация капиталистическая. Учитель также указывает, что английская революция имела большое международное значение: она положила начало новой эпохе во всемирной истории — эпохе капитализма.

Для раскрытия конкретно-исторических закономерностей английской революции и для активизации познавательной деятельности учащихся по ходу урока и при последующей проверке знаний могут ставиться следующие вопросы: Что было общего и различного между движениями уравнителей и копателей? Почему буржуазия и новое дворянство после прихода к власти стремились подавить народное движение? В чем заключалось коренное различие между дореволюционной монархией и монархией, восстановленной после революции? Какие феодальные порядки, тормозившие развитие производительных сил, были ликвидированы в результате революции? Чем объяснялась ограниченность, незавершенность буржуазной революции в Англии?

Оправдало себя и такое задание: одному из хорошо успевающих учеников предлагается подготовить дома основанную на фактах обобщающую характеристику Кромвеля. При выполнении этого задания предлагаем применить «Памятку для характеристики политических деятелей» (см. стр. 94).

Для создания образа Кромвеля учитель может использовать на уроках следующий дополнительный материал. Организовав свой знаменитый отряд «железнобоких», Кромвель вступает в парламентскую армию и вскоре становится одним из ее руководителей. Чтобы усилить армию, он привлекает в ее ряды и даже назначает на ко-

мандные посты тех, кого аристократы презрительно называют «чернью». Извозчик, сапожник, котельщик, моряк — вот кем были до начала революции командиры полков в армии «нового образца». «Я бы предпочел простого офицера, вышедшего из нижних чинов, — писал Кромвель, — лишь бы он знал, за что он сражается и сочувствует этому делу, чем такого, кого вы называете джентльменом и у которого нет больше никаких других достоинств». Личным примером воодушевляя своих солдат, Кромвель всегда был в гуще боя. В битве при Несби, командуя правым крылом армии парламента, именно Кромвель нанес смертельный удар королевской армии. Смелым революционером показал себя Кромвель и во время суда над королем. Чувствуя поддержку армии и народа, он решительно потребовал от судей: «Совершите короткое, но справедливое дело». Видя, что они колеблются вынести «наместнику божьему» смертный приговор, генерал угрожающе заявил: «А я вам скажу, что мы отрубим его голову вместе с короной». Возглавляя революционную борьбу против монархии, Кромвель в то же время жестоко подавлял народные движения, направленные против господствующих классов — буржуазии и нового дворянства. По его приказу было разгромлено поднятое уравнителями восстание нескольких полков, а один из вожаков восставших — солдат Локьер, который с 16 лет сражался в рядах революционной армии, — был расстрелян перед строем. Подавлено было и особенно ненавистное Кромвелю движение копателей, которых он презрительно называл «животными». Благодарность парламента заслужил Кромвель и своими зверствами при подавлении восстания в Ирландии. «Я запретил щадить всякого, кто попадается с оружием в городе, — хвастливо сообщал он в Лондон, — и я предполагаю, что в ту ночь наши солдаты убили около 2000 человек». Став протектором, Кромвель, по его же откровенному признанию, стремился быть «хорошим полицейским, который призван охранять порядок». В последние годы своей жизни бывший «цареубийца» стал даже подумывать о том, чтобы водрузить на свою голову королевскую корону[1].

Изучение темы **«Начало промышленного переворота в Англии»** в соответствии с учебником обычно начинается с

---

[1] См.: М. А. Барг. Указ. соч.; «Хрестоматия по новой истории», ч. I. Под ред. А. И. Молока и В. А. Орлова. М., 1958, стр. 13, 22.

раскрытия предпосылок этого переворота, а определение понятию «промышленный переворот» дается позднее — после изложения соответствующего конкретно-исторического материала. Но при таком варианте причины нового явления приходится разъяснять, когда учащимся еще неизвестно, в чем заключалась сущность самого явления. Поэтому изучение данной темы целесообразно сразу же начать с объяснения нового для учащихся понятия «промышленный переворот». И только после этого предлагаем учащимся установить его предпосылки.

Учащиеся уже подготовлены к тому, чтобы ответить на вопрос «Почему именно в Англии в XVIII в. впервые произошел переход от ручного к машинному производству?», так как они уже знают, что победа буржуазной революции расчистила в этой стране путь для быстрого развития производительных сил.

Дальнейшую беседу строим по плану, который воспроизведен на плакате:

Условия,
необходимые для развития
капиталистической промышленности:

1) буржуазия уже накопила необходимые для развития промышленности капиталы,
2) имеется свободная наемная рабочая сила,
3) имеется рынок сбыта для промышленных товаров.

Разъясняя первое условие, даем элементарное определение понятию «к а п и т а л»: это деньги и средства производства, которые используются для эксплуатации наемных рабочих. А затем рассказываем, что буржуазные историки создали лживую легенду о возникновении буржуазии: капиталы, дескать, образовались у трудолюбивых и бережливых людей; а наемными рабочими становились те, кто мало трудился, но много тратил. Чтобы учащиеся сами разоблачили эту легенду, предлагаем им вспомнить, какими путями создавались первые капиталы. Учащиеся вспоминают о том, как новое дворянство насильно отнимало у крестьян их земли (огораживания), как богатела буржуазия благодаря ограблению колониальных народов. Английские капиталисты понимали, что без ограбления колоний они не смогут превратить свою страну в могучую промышленную державу: «Нельзя выращивать дуб в цветочном горшке» — так говорили они,

доказывая необходимость создания колониальной империи. Особенно прибыльной для английских капиталистов была торговля «черным товаром»: за XVIII столетие работорговцы вывезли из Африки в английские колонии в Северной Америке свыше двух миллионов негров. Труд одного негра на плантации приносил доход, равный доходу от эксплуатации семи человек в Англии. Делая вывод о путях первоначального накопления капитала, зачитываем известные слова К. Маркса: «...новорожденный капитал источает кровь и грязь из всех своих пор, с головы до пят» [1].

Чтобы учащиеся сами доказали наличие в Англии второго условия, необходимого для развития капиталистической промышленности, ставим перед ними вопрос: «Почему во второй половине XVIII в. в Англии появилось много свободных наемных рук?»

При выяснении третьего условия отмечается, что в связи с утверждением в Англии капиталистического способа производства быстро расширялась внутренняя и внешняя торговля.

Раскрываются также и технические предпосылки промышленного переворота: разделение труда в мануфактурном производстве сделало возможным механизацию отдельных процессов; были изобретены различного назначения механические станки и получили широкое распространение паровые двигатели [2].

Предлагаем школьникам задуматься над вопросом: «Почему именно во второй половине XVIII в. в Англии было сделано так много изобретений?» Обсуждение этого вопроса позволяет подвести учащихся к пониманию одной из важных закономерностей развития общественного сознания: новые технические идеи возникают тогда, когда появляется необходимость в дальнейшем совершенствовании производства.

Затем школьники путем анализа цифровых данных на таблицах, показывающих рост производительности труда и рост промышленного производства, сами устанавливают, как отразилось появление машин на экономическом развитии страны.

---

[1] К. Маркс. Капитал. М., 1969, стр. 770.

[2] Для создания у школьников конкретных представлений используются иллюстрации учебника и учебная картина «Паровая машина Уатта».

ТРИ СТАДИИ
В РАЗВИТИИ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА

ремесло



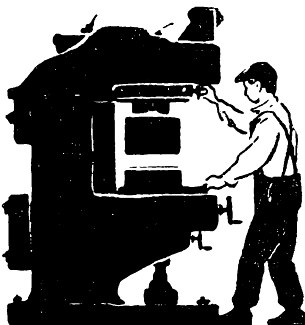
20
булавок

мануфактура



4800
булавок

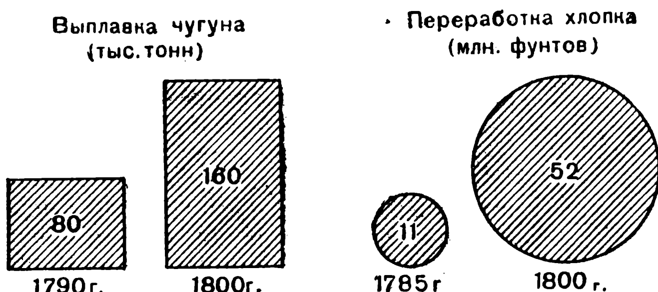
фабрика



60 000
булавок

может изготовить один работник за день

РАЗВИТИЕ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В АНГЛИИ В КОНЦЕ XVIII в.



Напомнив учащимся, что паровая машина еще до изобретения Уатта была создана в России Ползуновым, предлагаем сопоставить два исторических документа. Первый документ: один из английских журналов сообщал, что машина Уатта «работает в шахтах и возле горна, на фабриках и в мастерских, на заводах и в пекарнях... на дорогах, на реках и даже в океане»[1]. Второй документ: после смерти Ползунова заводское начальство сообщило в Петербург, что в построенной им паровой машине «никакой нужды не имеется»[2]. Решая эту познавательную задачу, учащиеся приходят к выводу, что столь различная судьба изобретений Уатта и Ползунова объясняется тем, что в Англии уже утвердился капиталистический строй, при котором шло быстрое развитие производства, а в России еще был феодальный строй, который задерживал экономическое развитие страны.

Углубляя знания учащихся о взаимодействии производительных сил и производственных отношений, разъясняем, что в отличие от производственных отношений отжившего феодального строя, которые тормозили развитие производительных сил, производственные отношения утвердившегося в Англии капиталистического строя способствовали быстрому развитию этих сил.

При рассмотрении тех изменений, которые в результате промышленного переворота произошли в классовой структуре населения, предлагаем учащимся вспомнить,

---

[1] Н. А. Ерофеев. Промышленная революция в Англии. М., 1963, стр. 107.

[2] М. В. Нечкина и П. С. Лейбенгруб. История СССР. Учебное пособие для 7 класса. М., 1970, стр. 229.

из кого формировались основные классы капиталистического общества — буржуазия и пролетариат. Говоря об исчезновении к концу XVIII в. английского крестьянства, вводим и разъясняем понятие о классовом расслоении крестьянства: лишенные земли и разорившиеся крестьяне вынуждены были становиться наемными рабочими, а разбогатевшие крестьяне, эксплуатировавшие наемный труд, пополняли ряды буржуазии. Применяя на практике знание определения понятия «классы», учащиеся сами могут определить отличительные признаки новых классов: буржуазия — это собственники средств производства, которые эксплуатируют наемных рабочих; пролетариат — это класс, лишенный средств производства и потому вынужденный продавать свою рабочую силу капиталистам.

Далее излагается материал о тяжелом положении пролетариата и выступлениях разрушителей машин[1]. Характеристика этих выступлений отражается в таблице «Развитие рабочего движения в первой половине XIX в». (см. стр. 203).

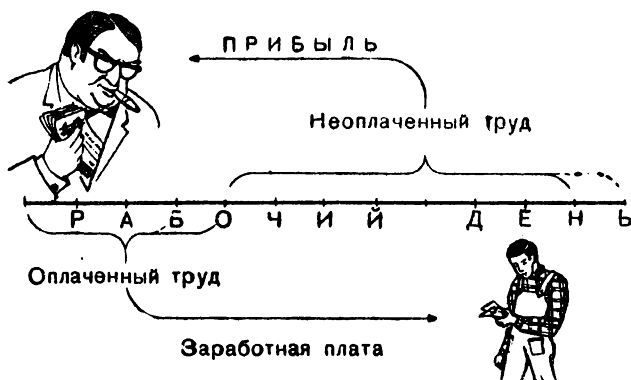
В завершение изучения всей темы начинаем работу по систематизации знаний учащихся об *основных чертах капиталистического строя.* Подчеркивая важность этой работы, указываем, что эти черты присущи капитализму не только в прошлом, но и в современную эпоху. Школьники с помощью учителя устанавливают и записывают в таблицу признаки капиталистических производительных сил и первые три признака капиталистических производственных отношений (см. стр. 122). Чтобы наглядно показать, как осуществляется эксплуатация наемных рабочих и какими путями капиталист может увеличить свои прибыли (увеличение рабочего дня, сокращение заработной платы), используем ниже приведенную схему. Делая обобщающий вывод о прогрессивности капиталистического способа производства по сравнению с феодальным, приводим слова В. И. Ленина о том, что самым главным для победы всякого нового общественного строя является достижение более высокой производительности труда.

После изучения всей темы «Победа и утверждение капитализма в Англии» ставим перед школьниками синтезирующее задание: используя «Памятку для самостоятельного определения основных признаков общественного

---

[1] См.: «Методическое пособие...», ч. I, стр. 95—96, 116—117.

КАПИТАЛИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЛУАТАЦИЯ



строя», установить, какие коренные изменения произошли в Англии в результате буржуазной революции и промышленного переворота. В ходе обсуждения этого вопроса может быть составлена таблица[1]:

Основные черты способов производства

феодального	капиталистического
1) производительные силы: а) ручной труд, б) мелкие предприятия;	1) производительные силы: а) применение машин, б) концентрация производства на крупных предприятиях;
2) производственные отношения:	2) производственные отношения:
а) основное средство производства (земля) — собственность феодалов,	а) частная собственность капиталистов на основные средства производства,
б) эксплуатация феодалами зависимых от них крестьян, имеющих свои хозяйства,	б) эксплуатация капиталистами свободных наемных рабочих, не имеющих своих средств производства,
в) широко распространено натуральное хозяйство.	в) безраздельное господство товарно-денежных отношений.

[1] Более подробная таблица со сравнительной характеристикой феодального и капиталистического способов производства приводится в статье М. М. Винокуровой (указ. соч., стр. 37).

Война английских колоний в Северной Америке за независимость

При изложении материала о причинах войны английских колоний в Северной Америке за независимость часто не раскрывается классовая сущность этой войны: в соответствии с учебником учащимся показывается только одна причина войны — колониальный гнет Англии; о других же предпосылках назревающей революции — о зарождении в колониях капиталистического способа производства, об обострении внутри колоний классовой борьбы — ничего не говорится. Поэтому, когда после описания хода военных действий делается вывод, что в стране произошла буржуазная революция, учащиеся оказываются не подготовленными к его усвоению.

Чтобы устранить этот недостаток, перед тем как приступить к выяснению *причин* освободительной войны американского народа, мы сразу же разъясняем, что эта война по своему классовому характеру была буржуазной революцией, и ставим перед учащимися задание: установить, что было общего и в чем заключались основные различия между причинами войны за независимость и причинами английской революции.

Учитель рассказывает, что в английских колониях на территории Северной Америки появились многочисленные мануфактуры, железоделательные печи, кораблестроительные верфи. Здесь образовалась влиятельная буржуазия. Но колониальный гнет Англии тормозил развитие промышленности и торговли (приводятся имеющиеся в учебнике факты, подтверждающие этот вывод). Дополняя учебник, отмечаем, что развитию сельского хозяйства мешало то, что значительная часть земли в колониях принадлежала лордам — феодалам. Например, семейству Ферфаксов принадлежали владения, которые по своим размерам (6 млн. акров) были почти равны территории Голландии. Лорды требовали, чтобы жившие на их землях фермеры платили им оброк. Стремясь избавиться от феодальной зависимости, многие фермеры уходили на свободные западные земли. Но английский парламент издал закон, запрещающий колонистам занимать эти земли (показываем на карте установленную законом границу). К захвату владений стремились и плантаторы.

Далее приводим факты, свидетельствующие об усилении в колониях борьбы против английского гнета (вос-

стания в Бостоне и других городах). Вместе с тем указываем, что внутри колоний обострилась также и классовая борьба. Так, например, в 1766 г. в колонии Нью-Йорк 2 тыс. бедных фермеров с оружием в руках выступили против лордов. Восставшие требовали, чтобы у бедных было «равное владение землей с богатыми». Только с помощью колониальных властей лордам удалось подавить это восстание[1]. Чтобы возглавить народное движение против колониального гнета, буржуазия и плантаторы стали создавать комитеты, которые назывались «Сыны свободы». А за год до начала войны в Филадельфии был созван съезд представителей всех колоний, который предъявил требования колонистов английскому королю и призвал население не покупать английские товары. В колониях все шире распространялась идея о необходимости освободительной войны. «Если мы хотим быть свободными, — говорил один из представителей фермеров, — нужно сражаться...»[2].

Выполняя поставленное в начале урока задание, учащиеся говорят, что накануне революции и в Англии, и в Северной Америке уже зародился капиталистический способ производства, но и там, и здесь были препятствия, тормозившие его развитие; в обеих странах обострилась классовая борьба и имелись уже классы, способные возглавить революционное движение народных масс. Устанавливаются и главные особенности американской революции: развитие производительных сил в колониях тормозилось прежде всего колониальным гнетом Англии, поэтому в колониях особенно широкий размах приобрела борьба против этого гнета. В план урока причины войны за независимость записываются в следующих формулировках:

а) в колониях уже зародился капиталистический способ производства, но колониальный гнет Англии и феодальное землевладение тормозили его дальнейшее развитие;

б) в колониях обострилась национально-освободительная и классовая борьба.

В ходе дальнейшего изучения данной темы учащиеся убеждаются, что *движущие силы* войны за независимость

---

[1] См.: А. А. Фурсенко. Американская буржуазная революция XVIII в. М., 1960, стр. 48.

[2] «Новая история», т. I. М., 1964, стр. 178.

по своему классовому составу были подобны движущим силам буржуазной революции в Англии.

Рассказывая об армии Вашингтона, учитель подчеркивает, что по своему составу она была такой же народной армией, как и армия «нового образца» Кромвеля. И сражались «сыны свободы» так же стойко и смело, как и «железнобокие». «У солдат, — писал Вашингтон, — нет ни хорошей одежды, чтобы прикрыть свою наготу... ни башмаков, отчего пути всех их походов отмечены кровавыми следами»; несмотря на это солдаты показывают «пример выдержки и повиновения, которые не знают себе подобных»[1].

Для раскрытия классовой сущности войны за независимость рассказываем, что одновременно с военными действиями революционной армии против английских войск в колониях развернулась и гражданская война с крупными землевладельцами. Внутренние враги революции (тори) не только вступали в английскую армию, но и создавали свои вооруженные отряды, которые убивали патриотов, грабили и сжигали города и селения. Организованное для борьбы с ними народное ополчение сыграло важную роль в войне, очистив внутренние районы страны от контрреволюционных сил. При освещении этого вопроса могут быть использованы фрагменты из опубликованного во время войны за независимость памфлета: «Кто был виновником войны? Тори... Кто подговаривал и помогал сжигать наши города, разорять поля? Тори... Кто виной тому, что тысячи из вас оплакивают преждевременную смерть самых близких людей? Тори... Кто имеет предательские отношения с врагом? Тори... Кто, одним словом, желает, чтобы нас покорили, поработили? Тори... Пора нам освободиться от этих змей, которых мы согрели на своей груди»[2].

Руководящую роль в войне за независимость играли господствующие классы — буржуазия и плантаторы, которые стремились возглавить борьбу народных масс, чтобы захватить власть в свои руки. К пониманию позиции буржуазии и плантаторов учащихся подводит анализ «Декларации независимости»: этот документ имел огромное прогрессивное и революционное значение, но вместе с тем, он не отменял рабства и эксплуатации наемных ра-

---

[1] Ф. Фонер. История рабочего движения в США, т. 1. М., 1949, стр. 57.

[2] «Хрестоматия...», стр. 49—50.

бочих, оставлял в неприкосновенности право частной собственности (напоминаем, что это право было провозглашено и в декларации английского парламента).

После изучения вышеизложенного материала можно поставить вопрос: «Что было общего и различного между движушими силами американской и английской революций?»

Говоря о *последствиях* войны за независимость, учитель останавливается на следующих вопросах: освобождение американского народа от колониального гнета Англии и образование независимого государства — США; конфискация феодальных владений; установление буржуазно-демократической республики; подавление народного движения; начало промышленного переворота; образование американской нации.

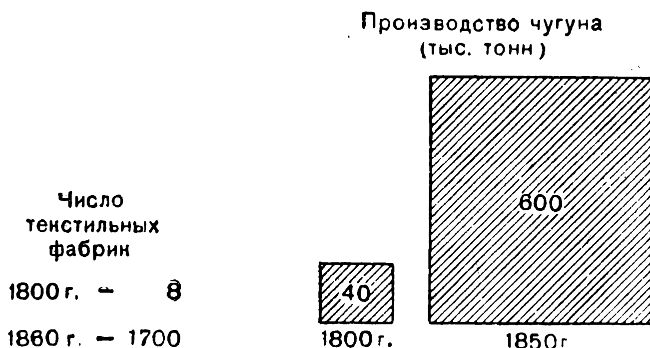
Ярким примером, показывающим, что буржуазия не может надолго сплотить вокруг себя народные массы, было восстание бедноты под руководством фермера Д. Шейса. Учащимся можно предложить применить «Памятку для анализа явлений общественной жизни» (см. стр. 59), чтобы на основании текста учебника и приведенного в нем документа (письмо Д. Вашингтона) самостоятельно проанализировать во время домашней работы этот исторический факт. «С какими событиями из истории английской революции можно сравнить разгром восстания Д. Шейса?» — спрашивает после проверки выполнения этого задания учитель, и учащиеся, вспоминая о подавлении Кромвелем движений уравнителей и копателей, сами делают вывод о том, что и в Англии, и в США пришедшая к власти буржуазия подавляла угрожавшие ей народные движения.

При описании государственного устройства США (с использованием приведенной в учебнике схемы «Высшие органы власти в США по конституции 1787 г.») в курс вводится понятие о буржуазной демократии (см. определение этого понятия на стр. 113). Учитель объясняет, что образовавшиеся в период утверждения капиталистического строя буржуазно-демократические государства более прогрессивны по сравнению с феодально-абсолютистскими монархиями, поскольку в них создаются выборные органы власти и гражданам предоставляются определенные политические права. О классовой же ограниченности установившейся в США буржуазной демократии убедительно свидетельствует то, что из трехмиллион-

ного населения избирательные права получили только 120 тыс. человек (эти данные сопоставляются с соответствующими цифрами, относящимися к Англии). В Южной Каролине, например, избирательное право предоставлялось только белым гражданам, которые имели не менее 20 *га* земли и проживали в штате не менее года; кроме того, от всех избирателей обязательно требовалось, чтобы они верили в бога [1].

Используя созданное для данного урока наглядное пособие, приводим факты, характеризующие экономическое развитие США после войны за независимость. По уровню промышленного производства США к 1860 г. вышли на четвертое место в мире (после Англии, Франции, Германии), а по длине железнодорожной сети заняли первое место. В северных штатах буржуазия и пролетариат стали основными классами. «О чем свидетельствуют все эти факты?» — спрашивает учитель, и учащиеся, подводя новые факты под уже известное им понятие, делают вывод, что в США, как и в Англии, после победы буржуазной революции начался промышленный переворот, который намного ускорил развитие производительных сил. Указываем также на важное различие: в США промышленный переворот не привел к исчезновению крестьянства.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ США (1800—1860 гг.)



Рассказывая об образовании американской нации, даем этому понятию определение (см. стр. 113) и раскрываем его основные признаки на соответствующем кон-

---

[1] См.: «Очерки новой и новейшей истории США», т. 1. М., 1960, стр. 111, 112.

кретно-историческом материале: объединение 13 бывших колоний в единое государство, ликвидация таможенных границ и установление между штатами тесных экономических связей, превращение английского языка в общенациональный язык.

В домашнее задание включается вопрос: «Что было общего между результатами войны английских колоний в Северной Америке за независимость и результатами английской буржуазной революции?»

Французская буржуазная революция XVIII в.

Начиная изучение этой темы, ставим перед классом логическое задание: анализируя приводимый учителем конкретно-исторический материал, самостоятельно установить **причины буржуазной революции во Франции.**

Чтобы помочь учащимся выполнить это задание, знакомим их с *«Памяткой для самостоятельного раскрытия причин революций»*. Такая памятка впервые была разработана Ф. Б. Гореликом[1]. В практике своей работы мы применяем иной по логической структуре и более упрощенный по содержанию ее вариант:

1. *Возник ли конфликт между возросшими производительными силами и производственными отношениями существующего общественного строя:*

а) *достигло ли развитие производительных сил такого уровня, при котором возможен переход к новому, более прогрессивному общественному строю?*

б) *тормозит ли старый общественный строй развитие производства?*

2. *Какие классы и почему ведут борьбу против отжившего общественного строя?*

Приступая к изложению конкретно-исторического материала[2], рассказываем, что в период разложения и кризиса феодального строя во Франции появились крупные промышленные предприятия. Например, на Анзенских угольных шахтах (возле Лиля) работало 4 тыс. наемных рабочих. Было много мануфактур, в которых изготавли-

---

[1] См.: Указ. соч., стр. 113—114.

[2] Если при раскрытии причин английской революции прием «путешествия» не применялся, то этот прием можно применить на данном уроке: учащиеся совершают «путешествие» по Франции вместе с английским ученым Юнгом, для чего используются выдержки из его путевого дневника (см.: «Хрестоматия...», стр. 59—60).

вались ткани, фарфоровая посуда, ковры и т. д. Из Англии, где в это время начался промышленный переворот, во Францию были завезены первые машины: на уже упомянутых Анзенских шахтах применялись 12 паровых двигателей; в хлопчатобумажной промышленности уже было 900 механических станков.

Как и в Англии, среди крестьянства происходило классовое расслоение, но шел этот процесс во Франции гораздо медленнее. Не сложилось во Франции и новое дворянство: помещики здесь вели хозяйство по старинке — на основе феодальной эксплуатации зависимых от них крестьян.

Рассказывая о феодальном гнете, который тяжким бременем лежал на плечах крестьянства, используем учебную картину «Французская деревня накануне революции». Обращаем внимание учащихся на карликовый размер крестьянского надела, на примитивные орудия труда (мотыга, волокуша). Подчеркиваем, что особенно наглядно об упадке сельского хозяйства свидетельствовало то, что во Франции несмотря на частые голодовки, не использовалось около $^1/_3$ пахотной земли.

Чтобы учащиеся более ярко представили себе голодную жизнь французских крестьян, можно зачитать отрывок из историко-художественной повести Ф. Гра «Марсельцы»:

«...хлеб у нас пекли только один раз в год. Свежего хлеба мы не ели: его слишком много уходило. Через месяц черные бруски хлеба приобретали крепость камня. Возле нашей двери стоял чурбан; на нем по утрам отец рубил топором дневную порцию для всей семьи.

...Первый кусок свежего хлеба я съел, когда мне исполнилось 13 лет. Моя сверстница мадемуазель Аделина, дочь маркиза д'Амбрена, протянула мне однажды ломоть булки.

— Что ты делаешь, Аделина? — закричала на нее мать. — Зачем подавать хлеб этому бездельнику? Не надо баловать крестьян, не то в один прекрасный день они вырвут у тебя кусок изо рта. Ступай прочь, попрошайка, или я спущу на тебя собак!»[1]

Затем приводятся факты, показывающие, что феодальные порядки тормозили промышленное развитие: буржуазия должна была платить в королевскую казну большие налоги; цеховые правила запрещали ремесленникам расширять производство и применять новую технику. Углубляя знания учащихся, разъясняем еще одну важную причину слабого развития промышленности при феодальном строе:

---

[1] «Хрестоматия...», стр. 61.

— Посмотрите еще раз на картину, изображающую французскую деревню перед революцией. Вы не увидите здесь ни одной купленной вещи. И орудия труда, и одежда, и деревянная обувь — все это изготовлено самими крестьянами, так как денег на покупку промышленных товаров не было. А ведь крестьянство составляло более 90% населения страны. Вот и получалось, что из-за узкого рынка сбыта, т. е. из-за того, что население очень мало покупало промышленных товаров, не только редко открывались новые предприятия, но даже уже действующие порой закрывались. Таким образом, феодальный гнет, разоряя крестьянство, вместе с тем тормозил и развитие промышленности.

Демонстрируя картину «На внутренней таможне», рассказываем, как феодальные порядки мешали развитию торговли.

П Сословный строй, который сохранился во Франции в большей степени, чем в Англии, описываем на уроке очень кратко. Одновременно с учебным плакатом «Три сословия во Франции» используем схему:

ФЕОДАЛЬНО-СОСЛОВНЫЙ СТРОЙ ВО ФРАНЦИИ



Рассказывая о королевской власти[1], подчеркиваем, что во Франции она была более неограниченной, чем в

[1] При описании двора Людовика XVI можно привести такие детали: особу короля обслуживали 400 человек; среди прочих должностей были даже должности двух хранителей королевского ночного горшка: за эту «работу» полагалось 20 тыс. ливров в год — сумма, равная годовому заработку 60—70 наемных рабочих (см.: И. Тэн. Происхождение современной Франции, т. I. СПб., 1907, стр. 73—74).

Англии: Карл I правил без парламента всего лишь 11 лет; во Франции же парламента вообще не было, а Генеральные штаты, которые были созданы для утверждения налогов еще в XIV в., не созывались 175 лет.

Дополняя учебник, приводим конкретные факты, свидетельствующие об обострении в стране классовой борьбы. Все более массовым и грозным становилось крестьянское движение. Одним из наиболее крупных было восстание в 1783 г. «вооруженных масок»: несколько отрядов крестьян, надевших, чтобы не быть узнанными, белые маски на лица, в течение двух недель наводили ужас на феодалов и чиновников в Лангедоке[1]. Росло недовольство и среди городской бедноты: только за один 1775 г. были отмечены волнения в пяти городах. Учащиеся сами могут объяснить, почему к свержению феодального строя стремились не только трудящиеся массы, но и буржуазия: феодальные порядки тормозили развитие промышленности и торговли; буржуазия была также недовольна тем, что она относилась к бесправному третьему сословию и должна была платить большие налоги.

Выполняя поставленное перед ними задание, школьники в конце урока делают обобщающие выводы о том, что буржуазная революция во Франции была вызвана, как и в Англии, развитием производительных сил и обострением классовой борьбы против отжившего феодального строя, который тормозил развитие этих сил. Еще раз используется схема, показывающая связь между экономическими и политическими причинами революции (аналогичная той, которая применялась при изучении английской революции — см. стр. 147).

В домашнее задание включаем вопрос: «Что было общего и в чем были основные различия между обстановкой во Франции и в Англии накануне буржуазной революции?»

Основной целью следующего урока, на котором изучается тема **«Идеи передовой буржуазии и народных масс»**, является раскрытие идеологических предпосылок назревшей во Франции революции.

— Как и во всяком феодальном обществе, — говорит учитель, — во Франции господствующей идеологией была такая система идей, взглядов, которая отражала ин-

---

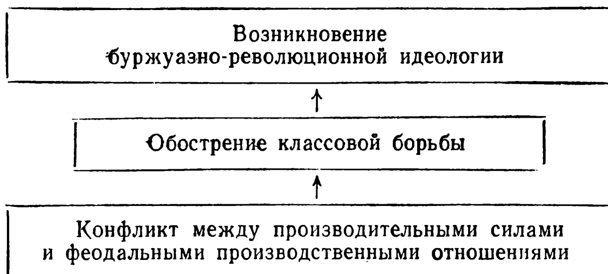
[1] См.: А. В. Адо. Проблема крестьянских движений во Франции перед Великой буржуазной революцией XVIII в. «Вестник МГУ». Серия IX, 1966, № 3, стр. 46—48.

тересы господствующего класса — феодалов. К чему, например, призывает, воздев руки к небу, вот этот упитанный священник, изображенный на плакате «Три сословия во Франции»?

Школьники вспоминают, что католическая церковь всегда призывала трудящихся к смирению и покорности, всегда поддерживала феодальные порядки.

— Но в XVIII в.,—продолжает учитель,—во Франции произошла «революция в умах», т. е. возникли новые, революционные идеи, направленные против отжившего феодального строя. Давайте подумаем: почему революционные идеи возникли во Франции не раньше, не позже, а именно в XVIII в.?

При выяснении этой проблемы мы начинаем обучать школьников умению применять общую схему раскрытия предпосылок возникновения революционных идей (см. стр. 79). Прежде всего организуем разбор приведенного в учебнике высказывания К. Маркса: «Умы всегда связаны с телом народа»; они откликаются, когда «глубоко в низах происходит брожение». Ставим перед учащимися вопросы: Кого Маркс подразумевал под «умами»? Что имел в виду Маркс, говоря о «брожении в низах»? Каким же «брожением в низах» было вызвано появление революционных идей во Франции в XVIII в.? Обобщая ответы учащихся, делаем вывод, что *возникновение революционной идеологии вызывается обострением классовой борьбы.* Затем предлагаем учащимся вспомнить экономическую причину обострения классовой борьбы во Франции и, следовательно, экономическую предпосылку «революции в умах». Вспоминая изученный на предыдущем уроке материал, учащиеся говорят о разложении во Франции феодального и зарождении капиталистического способа производства. По ходу беседы на доске может быть составлена логическая схема рассмотрения данного вопроса:



Указываем также на еще одну предпосылку зарождения во Франции буржуазно-революционной идеологии: влияние идей американской революции.

Перед тем как приступить к изложению основного материала урока, ставим перед учащимися задание: самостоятельно установить, интересы каких классов отражались в новых, революционных идеях.

Рассказывая о *Вольтере,* следует подвести учащихся к выводу, что в его взглядах отражалась двойственная позиция крупной буржуазии, которая, с одной стороны, стремилась к свержению феодального строя, а с другой — боялась народной революции. С этой целью можно предложить учащимся проанализировать ряд его высказываний. Выступая против сословного строя, Вольтер писал, что «купец, обогащающий свою страну», приносит намного больше пользы государству, «чем напудренный вельможа, который точно знает, в котором часу король встает, в котором ложится»; но в то же время Вольтер утверждал: «невозможно, чтобы люди... не были разделены на два класса — класс богатых, которые повелевают, и класс бедных, которые служат». Вольтер хотел, чтобы власть короля была ограничена парламентом, но трудящимся массам, по его мнению, нельзя предоставлять право участвовать в выборах депутатов парламента, ибо «если чернь примется рассуждать — все погибло». Католическую церковь Вольтер называл «гадиной», «зданием обмана»; но вместе с тем он говорил: «Если бы бога не было, его следовало бы выдумать», так как «невозможно управлять даже одной деревней, если она населена безбожниками» [1].

Разъясняя более смелые революционные взгляды *Руссо,* который в отличие от Вольтера требовал свержения монархии и установления республики, выступал против классового неравенства и эксплуатации, можно более подробно, чем в учебнике, остановиться на отношении Руссо к частной собственности. В своей книге «О причинах неравенства» он писал: «Первый, кто напал на мысль, огородив участок земли, сказать: Это мое!.. был истинным основателем гражданского общества (т. е. классового общества, — поясняет учитель). От скольких преступлений, войн и убийств, от скольких бедствий и

---

[1] «Методическое пособие...», ч. I, стр. 167—168; «Хрестоматия...», стр. 65.

ужасов избавил бы род человеческий тот, кто, выдернув колья... крикнул бы своим ближним: Не слушайте лучше этого обманщика, вы погибли, если способны забыть, что плоды земли принадлежат всем, а земля — никому!»[1]. Но Руссо требовал не уничтожения частной собственности, а лишь ее ограничения: «чтобы у каждого было достаточно и ни у кого не было чересчур много»! Учащиеся сами могут объяснить, чьи классовые интересы выражал Руссо и почему при сохранении мелкой частной собственности нельзя добиться ликвидации классового неравенства и эксплуатации (если нужно, помогаем учащимся наводящим вопросом: «Вспомните, какой процесс в связи с развитием капитализма происходил среди крестьянства, которое представляет собой класс мелких собственников»).

Сопоставление взглядов *Мелье,* требовавшего отмены всякой частной собственности, с идеями буржуазных просветителей наглядно показывает школьникам классовую ограниченность буржуазно-революционной идеологии. Для анализа можно предложить следующий отрывок из «Завещания» Мелье: «... Еще одно зло... состоит в том, что люди присваивают себе в частную собственность блага и богатства земли, тогда как все должны бы были владеть ими на равных правах»[2].

В заключение урока раскрывается историческое значение той «революции в умах», которая произошла во Франции в XVIII в. Неправильно представлять себе классовую борьбу, говорит учитель, только в виде народных восстаний. *Революционные идеи—могучее оружие классовой борьбы.* Широкое распространение этих идей ускоряло назревание революции во Франции. «Он подготовил нас к свободе» — такая надпись была сделана на гробе с телом Вольтера, когда уже после начала революции гроб этот был торжественно перевезен в Париж[3]. Особенно большое значение имели идеи Вольтера и Руссо для буржуазии: они вооружили ее революционной программой свержения феодального и установления капитали-

---

[1] С. Д. Артамонов и др. История зарубежной литературы XVII—XVIII веков. М., 1967, стр. 570—571.

[2] «Хрестоматия...», стр. 67.

[3] Предварительно мы рассказываем учащимся, что церковь запретила хоронить Вольтера в Париже. Его тело было тайком увезено в глухую деревушку, где с трудом удалось получить у священника разрешение на похороны.

стического строя. Если бы буржуазия не была вооружена этими идеями, она не смогла бы возглавить революцию, повести за собой народные массы. Углубляя понимание уже известного учащимся определения понятия «революция», делаем вывод, что классовая борьба достигает своей высшей ступени, т. е. перерастает в революцию, лишь тогда, когда во главе народного движения стоит класс, вооруженный революционными идеями.

На уроке **«Назревание и начало революции во Франции»** разъясняется ленинское учение об объективных и субъективных предпосылках революции.

Вывесив приведенный ниже плакат, разъясняем, что классовая борьба может перерасти в революцию лишь тогда, когда в стране складываются необходимые для этого условия. В уже известную учащимся «Памятку для самостоятельного раскрытия причин революций» (см. стр. 167) дописывается последний пункт:

3. *Сложились ли условия, необходимые для перерастания классовой борьбы в революцию:*

а) *какие факты свидетельствуют о появлении в стране признаков революционной ситуации?*[1]

б) *имеется ли класс, способный возглавить революционную борьбу народных масс?*

Условия,
необходимые для перерастания классовой борьбы в революцию:

1) образование революционной ситуации:
   а) обострение выше обычного нужды и бедствий угнетенных классов,
   б) значительное повышение революционной активности масс,
   в) кризис политики господствующего класса;
2) наличие класса, способного возглавить революционную борьбу народных масс.

Ставим перед классом задание: слушая последующий рассказ учителя, установить, возникла ли во Франции в 1787—1789 гг. обстановка, в которой становится возможной революция.

Обострение в стране выше обычного нужды и бедствий угнетенных классов показывается на следующих фактах: голод вследствие двух неурожайных лет; рост цен на

[1] Три главных признака революционной ситуации также должны быть записаны в тетрадях учащихся.

все товары; рост безработицы в связи с тем, что во Францию хлынули более дешевые английские ткани (вопрос к классу: «Почему английские ткани стоили дешевле французских?»)

Об усилении революционной активности масс свидетельствовало то, что только за четыре месяца до начала революции произошло 400 восстаний и волнений. Измученные нуждой и голодом, крестьяне и городская беднота захватывали склады с мукой («мучная война»). Грозное восстание было весной 1789 г. в Париже; для его подавления войскам пришлось пустить в ход даже пушки[1]. Отовсюду поступали тревожные сообщения чиновников: «Настоящий заговор против законной власти... Своеволие достигло высшего предела»; «Достаточно искры, чтобы разгорелся пожар... Настанут все ужасы Жакерии»[2].

Не только «низы» не хотели, но и «верхи» не могли уже больше жить по-старому. Главной причиной кризиса политики «верхов», т. е. господствующего класса феодалов, был рост массового антифеодального движения. «Повиновения нет нигде, нельзя даже быть уверенным в войсках», — со страхом писал один из министров. Усилившееся разорение крестьян привело к тому, что в государственную казну стало поступать все меньше и меньше налогов. Попытка получить новые займы у буржуазии не удалась. Настал день, когда министр финансов доложил королю: «Ваше величество! В казне денег больше нет». И тогда, подобно английскому королю, который был вынужден накануне революции созвать ненавистный ему парламент, Людовик XVI также должен был, скрепя сердце, дать согласие на созыв Генеральных штатов, чтобы добиться введения новых налогов и новых займов.

Рассказывая далее о Генеральных штатах, Национальном и Учредительном собраниях, мы и этот материал используем для того, чтобы показать рост революционной активности буржуазии и народных масс, обострение кризиса королевской власти. При этом внимание учащихся обращается на то, что главным источником возросшей революционной смелости буржуазии была поддержка народных масс. Когда депутаты были вынуждены отправиться на поиски свободного помещения для продолже-

---

[1] См.: Е. В. Тарле. Рабочий класс во Франции в эпоху революции. Соч., т. 11. М., 1959, стр. 27—28.

[2] А. Ону. Выборы 1789 г. во Франции. Ч. 1. СПб., 1908, стр. 163; И. Тэн. Указ. соч., стр. 278.

ния своих заседаний, то, как вспоминает один из них, «люди из народа... своей грудью оберегали членов Национального собрания» [1]. Только страх перед народом помешал королю разогнать собрание: «Пойдите и скажите вашему господину, — заявил коменданту королевского дворца один из депутатов, — что мы здесь по воле народа и оставим наши места, только уступая силе штыков» [2]. Учитель предлагает сопоставить эти факты с соответствующими фактами из истории английской революции, и учащиеся делают вывод, что именно народные массы помешали и Карлу I, и Людовику XVI разогнать парламент.

Обобщая изложенный на уроке конкретно-исторический материал, школьники говорят о появлении во Франции в 1787—1789 гг. всех трех главных признаков революционной ситуации. Отмечается также, что во Франции уже имелся класс, способный возглавить революцию: этим классом была буржуазия, вооруженная революционными идеями Вольтера и Руссо и создавшая при поддержке народа новый орган власти — Учредительное собрание.

Не имея возможности подробно описать методику изучения **трех периодов французской революции**, остановимся лишь на раскрытии ее самых важных закономерностей.

Продолжая формирование понятия о движущих силах буржуазных революций, учитель создает систему ярких представлений о решающей роли в революции народных масс (при этом используются соответствующие иллюстрации в учебнике).

Рассказ о взятии Бастилии [3]:

Утром 14 июля 1789 г. по восставшему Парижу с быстротой молнии разнесся слух, что пушки королевской крепости Бастилии направлены на город. Говорили также, что в крепости хранится много оружия и пороха, в которых так нуждался восставший народ. «К Бастилии!» — грозным ревом прокатился этот призыв по Парижу. Загремел набат. Забили тревогу барабаны.

Мрачной каменной громадой более четырех веков высилась над Парижем Бастилия. Восемь башен высотой с десятиэтажный дом,

---

[1] «Французская буржуазная революция». Под ред. В. П. Волгина и Е. В. Тарле. М., 1941, стр. 54.

[2] А. Манфред. Французская буржуазная революция конца XVIII в. М., 1950, стр. 28.

[3] См.: Е. В. Тарле. Взятие Бастилии. Соч., т. VI. М., 1958; «Книга для чтения по новой истории», ч. 1. М., 1960, стр. 45—46.

толстые стены, окруженные глубоким рвом, делали ее неприступной. В темных тюремных камерах крепости томились жертвы королевского произвола.

Первым ринулись к Бастилии рабочие, ремесленники, мелкие торговцы из расположенного рядом Сент-Антуанского предместья. Затем подошли перешедшие на сторону народа солдаты с пушками. Когда комендант крепости отказался открыть ворота, народ бросился на приступ. Загремели орудия. Раздались ружейные залпы. Площадь перед крепостью обагрилась кровью восставших.

Все ближе подходят к крепостным стенам наступающие отряды. Пушечными ядрами перебивают цепи подъемного моста. Мост падает. Толпа народа бесстрашно бросается в глубь крепости. Впереди со знаменем в руках 12-летний мальчишка Луи Себастьян. Он первый подымается на крепостную башню. И вот уже знамя победы развевается над взятой народом Бастилией.

Для описания народного восстания против монархии используем материал из исторической повести Ф. Гра «Марсельцы»[1]:

10 августа 1792 г. со всех колоколен снова раздался набатный звон. И тотчас же донеслась четкая дробь барабанов: «На приступ! Вперед, на приступ!» Революционные отряды двинулись к королевскому дворцу. Впереди шел батальон марсельских добровольцев. И там, где он проходил, мощно звучала «Марсельеза»:

О, дети родины, вперед!
Настал день нашей славы...
Так трепещите же, тираны,
И вы, предатели страны!
За ваши гибельные планы
Теперь ответить вы должны.

Вся площадь перед дворцом кишела конными жандармами, наемными швейцарскими солдатами и другими контрреволюционными войсками. Множество аристократов — дворян, графов, маркизов и герцогов — разместились на балконах, у открытых окон. Все они были отлично вооружены. Неожиданно раздался ружейный залп. Пули дождем посыпались на революционные отряды. Увидев замешательство в их рядах, аристократы уже торжествовали победу. «Да здравствует король!» — орали они. Но вот восставшие выкатили на дворцовую площадь пушки. Чугунные ядра с картечью стали рваться в самой гуще защитников дворца. Держа штыки наперевес, патриоты кинулись на штурм. Вот оно, змеиное гнездо! Каждую ступеньку лестницы приходилось брать с бою. Не было возможности перезаряжать ружья, и патриоты дрались саблями, штыками... Но где же король? Ворвавшись в роскошную королевскую спальню, повстанцы никого не нашли: Людовик успел трусливо убежать под защиту Законодательного собрания. «Вот портрет изменника-тирана!» — воскликнул один из патриотов. И он, сорвав со стены тяжелую раму, бросил ее на пол.

---

[1] См.: «Художественная литература в преподавании новой истории (1640—1917)». Хрестоматия для учителя. Сост. А. А. Вагин. М., 1966, стр. 61—64.

И при описании восстания 2 июня 1793 г. мы также обращаем внимание на то, что победа якобинцев над жирондистами была прежде всего обеспечена активной поддержкой народных масс[1].

2 июня 1793 г. в шесть часов утра вновь над Парижем раздались тревожные звуки набата. Простой народ снова взялся за оружие. 40-тысячная революционная армия окружила Конвент. 163 пушки были наведены на его здание. Народ ворвался в зал, где заседали депутаты. Сброшен с трибуны оратор-жирондист. Звучат грозные слова: «Делегаты французского народа! Уже четыре дня как парижские граждане не бросают оружия... Факел свободы погас... контрреволюционеры поднимают свою дерзкую голову. Но пусть они трепещут... Представители, вам известны преступления крамольников Конвента (т. е. жирондистов, поясняет учитель). В последний раз мы приходим к вам, чтобы изобличить их... Спасите народ, или мы заявляем вам, что он сам примется за свое спасение». Якобинцы рукоплещут этому требованию. Жирондисты пытаются протестовать. Остальные депутаты колеблются. И тогда командующий окружившей Конвент революционной армией якобинец Анрио отдал приказ: «Канониры, к орудиям!» Группа депутатов попыталась вступить с ним в переговоры. Но Анрио пресек эту попытку, твердо сказав: «Народ восстал не для того, чтобы выслушивать красивые фразы, а для того, чтобы отдавать приказания». И депутаты выполнили приказ народа: руководители жирондистов были изгнаны из Конвента и арестованы. К власти пришли наиболее смелые буржуазные революционеры — якобинцы.

Решающая роль народных масс раскрывается также при изучении крестьянского движения и революционной войны с интервентами.

Изучение французской революции предоставляет особенно широкие возможности для раскрытия революционной роли буржуазии. При этом необходимо показывать восходящую линию в развитии революции: на каждом новом ее этапе находящиеся у власти буржуазные правительства проводили более смелую и последовательную революционную политику. Вершины в этом отношении достигла якобинская диктатура. Рассказав о приходе к власти партии якобинцев (дается определение понятию «политическая партия» — см. стр. 81), ставим перед классом такое задание: прослушав рассказ учителя о мероприятиях якобинцев, обосновать вывод о том, что их власть представляла собой революционно-демократическую диктатуру (разъясняем, что диктатурой называется неограниченная, опирающаяся на силу государственная власть). В ходе обобщающей беседы учащиеся

---

[1] Описывая это восстание, используем материал из следующих книг: «Французская буржуазная революция», стр. 315; «Хрестоматия...», стр. 93; А. Манфред. Дантон. М., 1964, стр, 291—293.

подводятся к пониманию ленинского вывода: «Историческое величие настоящих якобинцев, якобинцев 1793 года, состояло в том, что они были «якобинцы с народом»...»[1].

В то же время необходимо показывать и классовую ограниченность политики буржуазии на всех трех этапах революции, подавление буржуазией народных движений, угрожавших ее классовому господству.

С этой целью особенно важно создать яркое представление о расстреле народной демонстрации на Марсовом поле[2]. Можно предложить учащимся в соответствии с «Памяткой для анализа явлений общественной жизни» самостоятельно проанализировать этот исторический факт. Такой анализ подводит учащихся к пониманию имеющегося в учебнике вывода о том, что расстрел на Марсовом поле был переломным моментом в развитии революции, так как пришедшая к власти крупная буржуазия открыто выступила против народа.

Политика буржуазии прежде всего была направлена на утверждение провозглашенного в «Декларации прав человека и гражданина» неограниченного права частной собственности. Для раскрытия этой общей закономерности всех буржуазных революций включаем в содержание данной темы три однотипных факта. Рассказывая о том, как крупная буржуазия в первый период революции стремилась сохранить монархию, приводим следующий документ: «Если революция сделает еще хоть один шаг вперед, — запугивал депутатов один из представителей крупной буржуазии в Учредительном собрании, — она приведет к уничтожению королевства, а следовательно, и к покушению на право частной собственности...» На уроке, посвященном второму периоду революции, приводится призыв одного из руководителей жирондистов к парижской буржуазии: «Ваша собственность подвергается угрозе, а вы закрываете глаза на эту опасность. Разгорается война между имущими и неимущими, а вы ничего не предпринимаете... Граждане, встряхнитесь от летаргии и заставьте этих вредных насекомых уйти в свои убежища». Даже самые смелые буржуазные революционеры — якобинцы — выступали в защиту частной собственности и жестоко расправлялись с городской и сельской беднотой (санкюлотами), протестовавшей против имущественного

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 32, стр. 216.

[2] См.: А. Гладилин. Евангелие от Робеспьера. М., 1970, стр. 78—82.

неравенства: принятые Конвентом декреты объявляли «собственность патриотов священной и неприкосновенной» и устанавливали смертную казнь всякому, кто предложит закон, «ниспровергающий земельную, торговую или промышленную собственность» [1].

Чтобы вызвать у школьников чувство глубокого уважения к великим буржуазным революционерам, необходимо создать яркие образы вождей якобинцев — Робеспьера и Марата [2].

Приведем некоторый дополнительный материал для создания образа Робеспьера. Когда молодой адвокат из Арраса был избран депутатом в Генеральные штаты, он был настолько беден, что ему пришлось для поездки в Париж одолжить деньги и чемодан. Уже после первых выступлений Робеспьера в Национальном собрании один из депутатов (Мирабо) пророчески предсказал: «Он далеко пойдет, потому что верит всему, что говорит». Робеспьера недаром прозвали Неподкупным: в отличие от многих других буржуазных депутатов он не торговал своей совестью и не изменял делу, которому служил. Уже в первый период революции он начал разоблачать контрреволюционную политику крупной буржуазии: «Для того ли народ сверг иго феодальной аристократии, — говорил Робеспьер, — чтобы подпасть под иго богачей?» Он был одним из первых, кто потребовал казни короля: «Людовик должен умереть, если родина хочет жить!» Достигнув вершины власти, Робеспьер продолжал скромно жить в маленькой комнатке, в которой стояла простая кровать, покрытая грубым одеялом, а рядом с ней кресло, набитое соломой, проглядывавшей сквозь вытертую обивку. Робеспьер, пишет А. Левандовский, «не занимал высоких должностей, юридически его власть не была большей, чем власть его коллег. Но он имел страшную силу, которая заставляла трепетать. Эта сила проистекала из уверенности в правоте своего дела». Однако нельзя идеализировать Робеспьера. Защищая интересы буржуазии, он жестоко подавлял не только феодальную контрреволюцию, но и движение санкюлотов, угрожавшее частной собствен-

---

[1] «Хрестоматия...», стр. 76; «Французская буржуазная революция», стр. 310; В. Г. Ревуненков. Санкюлоты и якобинцы. «Новая и новейшая история», 1969, № 3, стр. 61, 62.

[2] См.: А. Левандовский. Робеспьер. М., 1965; А. Манфред. Марат. М., 1962.

ности буржуазии. «Мы убеждены в том, — говорил Робеспьер, — что имущественное равенство есть химера»[1].

И при изучении трех периодов французской революции продолжается ее сопоставление с революциями в Англии и Америке: «Декларация прав человека и гражданина» сопоставляется с «Декларацией независимости»; казнь Людовика XVI — с казнью Карла I; победа народной революционной армии при Вальми — с победой при Несби и т. д. Такое систематическое сопоставление способствует раскрытию общих закономерностей буржуазных революций XVII—XVIII вв.

При изучении всех трех периодов французской революции для закрепления и систематизации знаний об ее основных событиях и закономерностях, для раскрытия восходящей линии в ее развитии предлагаем учащимся самостоятельно составлять (на уроках и при выполнении домашних заданий) таблицу, подобную той, которая составлялась в ходе изучения английской революции.

Французская буржуазная революция XVIII в.

Периоды революции	Решающая роль в революции народных масс	Кто стоял у власти	Политика буржуазии	
			революционная	антинародная
I	Взятие Бастилии 14. VII. 1789 г. Начало массового крестьянского движения. Формирование отрядов добровольцев для борьбы с интервентами.	Крупная денежная буржуазия.	Уничтожение сословий. Ограничение власти короля. Конфискация земель церкви и эмигрантов. Ликвидация цехов и внутренних таможен.	Сохранение монархии. Лишение народных масс избирательных прав. Отмена лишь второстепенных феодальных повинностей. Запрещение рабочих организаций и стачек. Расстрел народной демонстрации на Марсовом поле.

[1] М. Робеспьер. Избр. произв., т. II. М., 1965, стр. 320.

Периоды революции	Решающая роль в революции народных масс	Кто стоял у власти	Политика буржуазии	
			революционная	антинародная
II	Восстание 10.VIII.1792 г. против монархии и крупной буржуазии. Победа при Вальми.	Средняя, торгово-промышленная буржуазия (жирондисты).	Свержение монархии и установление республики. Казнь короля. Введение всеобщего избирательного права.	Отказ жирондистов отменить основные феодальные повинности. Спекуляция продовольствием. Измена генералов-жирондистов на фронте.
III	Восстание 2.VI.1793 г. против власти жирондистов. Наивысший революционный и патриотический подъем народных масс.	Наиболее революционная часть буржуазии (якобинцы).	Установление революционно-демократической диктатуры. Полная отмена всех феодальных повинностей. Распродажа крестьянам конфискованных феодальных владений. Установление твердых цен (максимума) на товары. Революционный террор. Организация победы над интервентами.	Защита частной собственности буржуазии. Установление максимума на заработную плату. Декрет, обязывающий работать батраков. Разгром «бешеных» и тех якобинцев, которые поддерживали движение санкюлотов.

На уроке **«Окончание революции и ее значение»** перед изложением материала о крушении якобинской диктатуры ставится логическое задание: учащимся предлагается самим установить причины контрреволюционного переворота. А для того чтобы учащиеся правильно определили главную из этих причин, в содержание урока вводятся дополнительные факты, показывающие потерю якобинцами поддержки со стороны широких народных масс. Опуб-

ликованный в Париже за четыре дня до контрреволюционного переворота (5 термидора) декрет о снижении заработной платы вызвал среди рабочих настолько большое возмущение, что для подавления возможного восстания были подготовлены войска[1]. Когда же якобинцы пытались призвать парижских рабочих выступить на защиту революционного правительства, последние не откликнулись на этот призыв. «Проклятый максимум!» — кричали рабочие Робеспьеру перед его казнью[2].

Раскрывая историческое значение французской революции XVIII в., необходимо показать те глубочайшие преобразования, которые произошли в стране в результате ее победы. С этой целью при активном участии школьников может быть составлена таблица[3]:

Положение во Франции

до революции	после революции
Господствующий класс — феодалы.	Господствующий класс — буржуазия.
Феодальное землевладение, феодальные повинности крестьян.	Ликвидация феодальных повинностей. Конфискованные феодальные владения были распроданы буржуазии и крестьянам.
Ремесленное производство и цеховая система. Мануфактуры.	Уничтожение цеховой системы. Промышленный переворот.
Таможенные границы внутри страны.	Ликвидация внутренних таможенных границ.
Феодально-сословная монархия.	Установление буржуазно-демократической республики.

В заключение беседы об историческом значении французской революции делается вывод, что и эта «великая», по определению В. И. Ленина, буржуазная революция не принесла освобождения трудящимся, а лишь привела к тому, что на смену феодальной эксплуатации пришла эксплуатация капиталистическая.

---

[1] См.: А. Собуль. Парижские санкюлоты во время якобинской диктатуры. М., 1966, стр. 498—499.

[2] См.: Я. М. Захер. Плебейская оппозиция в Париже накануне 9 термидора. «Новая и новейшая история», 1962, № 5, стр. 62—63.

[3] Иной вариант этой таблицы приведен в книге Н. Г. Дайри. Изучение темы «Французская буржуазная революция XVIII в.» в 8 классе. М., 1955, стр. 80.

Повторительно-обобщающий урок «Буржуазные революции XVII — XVIII вв.»

Для подготовки к этому уроку учащимся заранее сообщается его план, который соответствует общей логической схеме изучения всех революций (см. стр. 87) [1]. Рекомендуем по всем пунктам этого плана установить общее между революциями XVII—XVIII вв. и особенности каждой из них. Кроме того, предлагается продумать вопрос: «В чем состоят коренные отличия буржуазных революций от революций социалистических?»

При выяснении общих *причин* буржуазных революций устанавливается, что они были вызваны конфликтом между возросшими производительными силами и отжившими производственными отношениями и что этот конфликт проявлялся в обострении классовой борьбы. Учащиеся вспоминают об особенности американской революции: ее основной причиной был колониальный гнет со стороны Англии. Хотя понятие «революционная ситуация» было введено лишь при изучении французской революции, учащиеся, переосмысливая ранее изученный материал, приходят с помощью учителя к выводу, что и в Англии, и в Северной Америке, накануне революций сложилась обстановка, при которой «верхи» не могли, а «низы» не хотели жить по-старому. Отмечается также, что и в Англии, и в Северной Америке, и во Франции в лице буржуазии уже сложился класс, способный стать во главе революционной борьбы народных масс. Во всех этих странах накануне революции стали распространяться передовые идеи, направленные против отживших общественных порядков.

Затем определяются основные *задачи* изученных буржуазных революций: переход государственной власти в руки буржуазии; уничтожение препятствий, мешающих развитию капиталистического способа производства; утверждение буржуазной частной собственности. Важнейшей задачей американской революции было завоевание независимости.

Отвечая на вопрос о *движущих силах* революций, учащиеся указывают, что основной боевой силой всех революций были народные массы— крестьянство и городская

[1] Будучи записанным в тетради учащихся, этот план используется и при изучении всех последующих революций.

беднота. Вывешиваем плакат с текстом яркого высказывания В. И. Ленина о решающей роли угнетенных классов в революциях[1]:

> **«Революции — праздник угнетенных и эксплуатируемых.
> Никогда масса народа не способна
> выступать таким активным творцом
> новых общественных порядков,
> как во время революции.
> В такие времена народ способен
> на чудеса...»**
>
> В. И. Ленин.

Предлагаем школьникам подтвердить конкретными фактами вывод о том, что и в английской, и в американской, и во французской революциях народ выступал активным творцом новых общественных порядков, проявлял чудеса революционного героизма.

Затем перед учащимися ставятся вопросы: Какой класс возглавлял революционную борьбу народных масс? Почему буржуазия была заинтересована в свержении феодального строя? В союзе с кем выступала буржуазия в Англии, в Америке, во Франции? Какие факты показывают революционную роль буржуазии? Какие факты свидетельствуют о том, что, придя к власти, буржуазия жестоко подавляла народные движения? Чем это объясняется?

Сделав обобщающие выводы о решающей роли народных масс и руководящей роли буржуазии, учащиеся тем самым устанавливают главные *причины победы* революций XVII—XVIII вв.

В ходе выяснения *последствий* этих революций прежде всего отмечается, что в результате их победы ускорилось развитие производительных сил. Объясняя причины этого явления, учащиеся обычно ограничиваются лишь тем, что говорят об уничтожении тех препятствий, которые мешали развитию производительных сил. Поэтому нужно обратить их внимание и на прогрессивное значение утверждения новых, капиталистических производственных отношений: утверждение буржуазной частной собственности способствовало развитию производства и тор-

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 11, стр. 103.

говли; капиталистическая эксплуатация обеспечивала повышение производительности труда.

«Какие изменения произошли в результате буржуазных революций в государственном устройстве общества?» — ставит следующий вопрос учитель. Учащиеся говорят, что государственная власть перешла от феодалов к буржуазии. Отмечается, что переход от феодальной монархии к буржуазной демократии имел прогрессивное значение, хотя и в буржуазно-демократической республике власть принадлежит не всему народу, а буржуазии. Вспомнив еще раз ленинское определение классовой сущности всякого эксплуататорского государства, учащиеся приходят к выводу, что, несмотря на различную форму (парламентарная монархия в Англии, республика в США и Франции), все буржуазные государства являются машиной для поддержания власти господствующего класса.

Школьники сами делают заключение об историческом *значении* буржуазных революций XVII—XVIII вв.: эти революции обеспечили переход общества к более прогрессивному общественному строю — капитализму.

В ходе обсуждения последнего вопроса урока может быть составлена таблица «Коренные различия между буржуазными и социалистическими революциями» (см. стр. 109).

* * *

Чтобы проверить, как учащиеся усвоили общие закономерности и особенности буржуазных революций XVII—XVIII вв., а также чтобы установить, насколько овладели они умением сопоставлять однородные исторические явления, в шести экспериментальных и четырех контрольных классах 308 учащимся было предложено ответить на следующие вопросы: 1) Что общего и различного между причинами английской революции XVII в. и французской революции XVIII в.? 2) Что общего и различного между движущими силами этих революций? 3) Что общего и различного между их результатами?

Таблица количественного анализа ответов учащихся на первый вопрос выглядит следующим образом:

Основные смысловые единицы	% освещенных единиц в классах	
	экспериментальных	контрольных
1-й вопрос		
1. Общее:		
а) возник конфликт (противоречие) между производительными силами и феодальными производственными отношениями;	82	25
б) в недрах феодального строя зародился капиталистический способ производства;	83	32
в) феодальный строй тормозил развитие производства (пр. сил);	93	75
г) обострилась классовая борьба;	90	34
д) образовалась революционная ситуация;	14	12
е) имелся класс, способный возглавить революцию.	93	48
2. Различия:		
а) во Франции накануне революции уже начали применяться машины;	47	9
б) во Франции не было нового дворянства.	61	32

Приведем два ответа на 1-й вопрос, которые дали хорошо успевающие учащиеся из экспериментального и контрольного классов московской школы № 646.

Ответ ученицы М. из экспериментального класса:

Основные причины буржуазной революции во Франции в основном похожи на причины английской буржуазной революции.

В Англии и во Франции стали развиваться новые производительные силы, что объясняется появлением в городах мануфактур и развитием торговли. Это вызвало конфликт между этими силами и производственными отношениями отжившего строя. Зародился новый, более производительный способ производства. Но его развитию мешал феодальный строй, который задерживал развитие новых производительных сил. Это вызвало обострение классовой борьбы.

Крестьяне несли на себе тяжелое бремя феодальных повинностей. Положение их было крайне тяжелым. Вся страна была перегорожена перегородками (?), что мешало развитию торговли. В городах буржуазия была тоже обложена налогами. За построение мануфактур взималась особая плата. Их было невыгодно строить еще и потому, что этому всячески препятствовали цеховые объединения, которые боялись, что более производительный способ производства разорит их. Крайне тяжелым было положение городской бедноты. У власти стояли король и католическая церковь, которые полностью поддерживали феодальный строй. К тому же у буржуазии не было никаких политических прав. Усилились крестьянские восстания и волнения городской бедноты. В этих странах была обстановка, которую Ленин назвал революционной ситуацией, при которой «низы» не хотят, а «верхи» не могут жить по-старому.

Вторым условием является то, что в обеих странах имелись уже классы, которые могли возглавить революцию. В Англии — буржуазия и новое дворянство, во Франции — буржуазия.

Промышленность в Англии была больше развита, чем во Франции. В поместьях новых дворян уже применялся труд батраков и появились первые сельскохозяйственные машины (?). Поэтому революция в Англии произошла раньше, чем во Франции.

Ответ ученицы П. из контрольного класса:

В Англии произошли значительные сдвиги в сельском хозяйстве, а во Франции феодальные повинности крестьян разоряли их хозяйства и не давали применять улучшенные приемы земледелия. В Англии возникло много мануфактур, а во Франции цеховая система и произвол королевских чиновников препятствовали развитию более производительной мануфактурной промышленности. В Англии резко ухудшилось положение крестьян и ремесленников, во Франции также народные массы были забиты, бесправны и невежественны. В Англии произошел раскол в среде имущих классов и новые дворяне вместе с буржуазией выступали против короля, которого поддерживали феодалы. Во Франции тоже была неограниченная монархия, против которой зрело недовольство в народных массах. Сначала буржуазия во Франции долго не хотела примкнуть к революционной борьбе, но потом присоединилась к мощному народному движению, и так же, как и в Англии, у крестьян появился новый руководитель в революционной борьбе. Во Франции в отличие от Англии основной причиной было противоречие между производительными силами и производственными отношениями. В этих странах назрела и стала неизбежной буржуазная революция.

При всех существенных недостатках обоих этих ответов, их сопоставление показывает, что в экспериментальных классах, в которых буржуазные революции изучались по общей логической схеме, учащиеся уже в определенной степени научились сравнивать однородные исторические явления для раскрытия проявляющихся в них общих закономерностей. Ученица же из контрольного класса таким умением совершенно не обладает (например, «значительные сдвиги» в сельском хозяйстве Англии она сопоставляет с феодальными повинностями крестьян во Франции). Показательно и то, что в ее ответе противоречие между производительными силами и производственными отношениями рассматривается не как общая закономерность, а как отличительная особенность французской революции (ведь в учебнике, напомним, данный вывод сделан при раскрытии причин только этой одной революции).

Однако и эта проверка знаний показала, что работам учащихся экспериментальных классов, в том числе и приведенной выше работе, присущи многие недостатки. Не все выводы получали в них должное обоснование, не

всегда раскрывались причинно-следственные связи между экономическими и политическими причинами, объективными и субъективными предпосылками революций. Особенно плохо было усвоено учащимися, как это видно из таблицы количественного анализа, понятие о революционной ситуации: поскольку оно впервые было введено при изучении французской революции, многие школьники не смогли ретроспективно отнести его к ранее изученной английской революции. Несмотря на то что учащимся экспериментальных классов была известна общая схема раскрытия причин всех революций, в их ответах нередко допускалась логическая непоследовательность: например, в приведенном выше ответе после вывода об обострении классовой борьбы приводятся факты, свидетельствующие о том, что феодальные порядки тормозили развитие торговли и промышленности, а затем снова отмечается, что «усилились крестьянские восстания и волнения городской бедноты».

Количественный анализ ответов на 2-й и 3-й вопросы также показал более высокий уровень знаний в экспериментальных классах:

Основные смысловые единицы	% освещенных единиц в классах	
	экспериментальных	контрольных
2-й вопрос		
1. Общее:		
а) решающая роль народных масс;	98	89
б) руководящая роль буржуазии;	89	53
в) антинародная политика буржуазии.	61	18
2. Различия:		
а) английская буржуазия выступала в союзе с новым дворянством;	80	14
б) французская буржуазия (якобинцы) выступала в союзе с народом.	57	7
3-й вопрос		
1. Общее:		
а) свержение феодального и установление капиталистического строя;	94	76
б) приход к власти буржуазии;	80	60
в) более быстрое развитие производства;	88	72
г) феодальная эксплуатация сменилась капиталистической.	71	16
2. Различия:		
а) английская революция не уничтожила феодальных повинностей крестьян;	88	72
б) французская революция освободила крестьян от всех феодальных повинностей.	79	64

Глава 3. РАЗВИТИЕ КАПИТАЛИЗМА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX

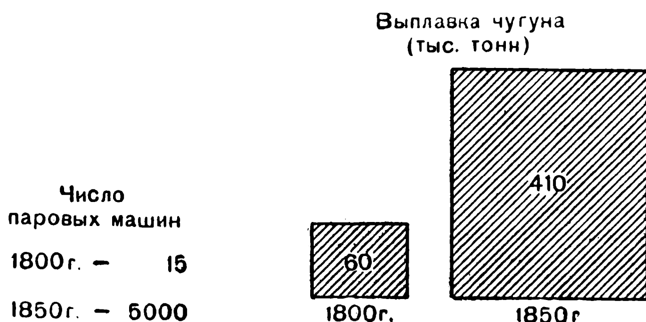
При изучении истории Франции и Англии в 1815—1848 гг. формирование знаний учащихся о закономерностях развития капитализма идет в двух основных направлениях: 1) продолжается раскрытие признаков капиталистического способа производства; 2) изучается классовая борьба пролетариата и теория утопического социализма.

Изучение экономического развития Франции и Англии

На уроке **«Франция в 1815—1847 гг.»** начинаем изложение нового материала с характеристики экономического развития страны. Перед классом ставим задачу: после рассмотрения этого вопроса определить, какие признаки капиталистического способа производства проявились во Франции в изучаемый период.

Предлагаем учащимся установить, как отразилось на экономическом развитии страны революционное свержение феодального строя, путем анализа данных, приведенных на плакате «Развитие промышленности во Франции в первой половине XIX в.». Кроме этих данных, сообщаем, что с 30-х г. XIX в. в стране началось строительство железных дорог, появились первые пароходы. На основе этих фактов учащиеся сами делают вывод, что после победы буржуазной революции во Франции, как и в Англии, ускорилось развитие производительных сил и произошел промышленный переворот.

РАЗВИТИЕ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ВО ФРАНЦИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.



Далее раскрываем новые для учащихся признаки капиталистического способа производства.

Строить все новые заводы и фабрики капиталистов побуждала только одна цель — стремление получить как можно большую *прибыль.* Поэтому особенно быстро развивались именно те отрасли промышленности, которые приносили наибольший доход. Так, например, во Франции в это время был большой спрос на недавно появившиеся дешевые хлопчатобумажные ткани, вследствие чего строительство хлопчатобумажных фабрик стало особенно прибыльным делом. И вот результат: хлопчатобумажная промышленность с 1812 по 1848 г. выросла в 5 раз, в то время как изготовление шерстяных тканей увеличилось всего лишь вдвое [1]. Указав, что погоня за прибылью является главной движущей силой капиталистического производства, зачитываем цитируемое К. Марксом в первом томе «Капитала» образное описание этой движущей силы: «Капитал боится отсутствия прибыли или слишком маленькой прибыли... Но раз имеется в наличии достаточная прибыль, капитал становится смелым. Обеспечьте 10 процентов, и капитал согласен на всякое применение; при 20 процентах он становится оживленным; при 50 процентах положительно готов сломать себе голову; при 100 процентах он попирает все человеческие законы; при 300 процентах нет такого преступления, на которое он не рискнул хотя бы под страхом виселицы» [2].

Погоня за прибылью, продолжает учитель, приводит к тому, что между капиталистами постоянно идет ожесточенная борьба — *конкуренция.* Например, владельцы предприятий, производящих шерстяные ткани, делали все возможное, чтобы затормозить развитие во Франции хлопчатобумажной промышленности, так как понимали, что развитие этой новой отрасли приведет к сокращению их прибылей. Конкурентная борьба идет не только между различными отраслями промышленности, но и внутри каждой отрасли. Представим себе, что в каком-то городе построены две хлопчатобумажные фабрики. Как будут относиться друг к другу их владельцы? Да они будут стремиться в ложке воды один другого утопить, будут всячески мешать друг другу, так как в борьбе за прибыль они являются соперниками, конкурентами. «Капиталист

---

[1] «История XIX века». Под ред. Лависса и Рамбо. Т. III. М., 1938, стр. 415, 416.

[2] К. Маркс. Капитал. М., 1969, стр. 770.

капиталисту — волк» — таков звериный принцип капиталистического производства. В конкурентной борьбе обычно побеждают крупные капиталисты, владельцы же мелких предприятий разоряются; вследствие этого все более возрастает концентрация производства на крупных предприятиях. Конкуренция способствует техническому прогрессу, так как капиталисты, чтобы не потерпеть поражения в конкурентной борьбе, спешат применять на своих предприятиях все новые достижения техники.

После того как учащиеся выполнят поставленное в начале урока логическое задание, предлагаем записать новые признаки капиталистического способа производства в начатую ими таблицу «Основные черты капиталистического строя».

Переходя к выяснению социально-политических последствий промышленного переворота, отмечаем, что и во Франции в ходе промышленного переворота завершилось образование двух основных классов капиталистического общества — буржуазии и пролетариата. Как и в других странах, формирование этих классов шло прежде всего за счет классового расслоения крестьянства. Но, поскольку во время буржуазной революции 1789—1794 гг. многие крестьяне получили землю, крестьянство во Франции в отличие от крестьянства в Англии не исчезло, а сохранилось.

Чтобы понятие «буржуазия» раскрывалось не только в теоретическом, но и в конкретно-образном плане, нужно создать типичный образ представителя этого класса. С этой целью могут быть использованы образы буржуа из «Человеческой комедии» О. Бальзака[1]. Вот, например, один из самых известных бальзаковских персонажей — господин Гранде (из романа «Евгения Гранде»). Когда во Франции в 1789 г. началась буржуазная революция, он был владельцем лишь небольшой бочарной мастерской. Но в годы революции, которая создала условия для быстрого обогащения буржуазии, Гранде, дав взятку, приобрел конфискованные у феодалов и церкви великолепные виноградники. Накопив благодаря революции большой капитал, он с неутомимой энергией и ненасытной жадностью продолжал его увеличивать. «В денежном отношении г-н Гранде напоминал и тигра, и боа

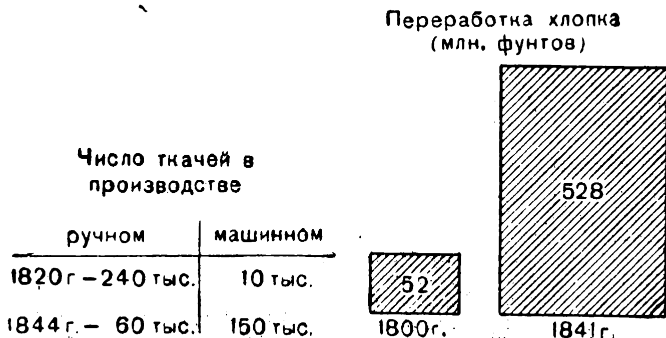
---

[1] См.: Н. В. Андреевская и др. Методика преподавания истории..., стр. 227—231.

(удава): он умел приседать, сжиматься в комок, долго следить за добычей, бросаться на нее, затем он открывал пасть своей мошны, проглатывал груз монет и спокойно свертывался клубком, как змея, переваривающая пищу...». Даже став миллионером, Гранде экономил каждый грош, отказывал себе в самом необходимом, чтобы иметь возможность добавить к своим миллионам еще несколько монет. Страсть его к золоту была настолько велика, что, даже будучи при смерти, он пытался схватить золотой крест, который протягивал ему для поцелуя священник.

На уроке **«Развитие капитализма в Англии»**, рассказывая о завершении промышленного переворота, предлагаем учащимся самим проанализировать статистический материал, приведенный на плакате «Развитие текстильной промышленности». В отличие от начальной стадии промышленного переворота, когда особенно быстро развивалась легкая промышленность, в первой половине XIX в. преимущественное развитие получила тяжелая промышленность, т. е. промышленность, создающая средства производства. К этому времени окончательно завершилось и разделение населения Англии на два основных класса капиталистического общества. Если во второй половине XVIII в. процесс формирования пролетариата шел в основном за счет классового расслоения крестьянства, то в первой половине XIX в. главным источником пополнения рабочего класса стало массовое разорение ремесленников, которые не выдерживали конкуренции с машинным производством.

РАЗВИТИЕ ТЕКСТИЛЬНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В АНГЛИИ



Для более эмоционального раскрытия эксплуататорской сущности капиталистического способа производства на данном уроке может быть создано образное представление о положении пролетариата. Используя факты из книги Ф. Энгельса «Положение рабочего класса в Англии», учитель описывает типичные условия жизни и труда английских рабочих[1].

Если бы мы очутились в одном из рабочих районов Лондона, который назывался «воронье гнездо», мы увидели бы беспорядочное нагромождение трех-, четырехэтажных домов, от подвалов до самой крыши битком набитых жильцами. Здесь почти не встретишь окна с целыми стеклами, стены обваливаются, дверные косяки и оконные рамы сломаны. На узких, кривых улицах повсюду кучи мусора и золы, а выливаемые из дверей помои застаиваются в зловонных лужах. В маленькой комнатушке живет семья рабочего-прядильщика. Никакой мебели в комнате нет. На полу лежат кучи старого тряпья и мешки с соломой, которые заменяют кровати. Отец семейства работает по 14 часов в день — с 6 часов утра до 8 часов вечера. С появлением усовершенствованных прядильных станков его труд стал тяжелее: если раньше прядильщик приводил в движение 600 веретен, то теперь он должен обслуживать сразу два механических станка с 4000 веретен. А заработную плату он получает такую, что и на хлеб не хватает. Да еще штрафы из этого нищенского заработка все время платить приходится: опоздал на работу — штраф, отошел от станка — штраф, за разговоры во время работы — тоже штраф. Так же тяжелы условия труда и его жены, но заработную плату она получает гораздо меньшую. Приводным ремнем ей искалечило руку, и вот уж вторую неделю она не может работать. Хозяин ничего не заплатил за увечье, и денег на лечение нет. Дети трудятся с шестилетнего возраста. Один из мальчиков — с бледным, изможденным лицом, в лохмотьях, на которых даже нет места, чтобы заплату поставить, — работает в гвоздильной мастерской. За день он должен изготовить тысячу гвоздей, а каждый гвоздь требует 12 ударов молота. «Мне не хватает еды, — жалуется он, — большей частью дают только

---

[1] Использование книги Ф. Энгельса для ознакомления учащихся с бытовыми условиями английских рабочих описано в указ. соч. Г. М. Донского (стр. 41—42).

картофель с солью, а мяса и хлеба — никогда; в школу не хожу, другой одежды у меня нет»[1].

Переходя к раскрытию новых признаков капиталистического способа производства (они также записываются в таблицу), обращаем внимание учащихся на *бесплановое развитие производства.* Как и в других странах, в Англии капиталисты строили в первую очередь те предприятия, которые сулили им большие прибыли. Поэтому развитие различных отраслей промышленности шло неравномерно. Спрашиваем учащихся: почему нельзя было заставить капиталистов развивать производство по единому плану? Уточняя ответы, делаем вывод, что причиной беспланового развития капиталистической промышленности является частная собственность на средства производства, которая во всяком буржуазном государстве считается «священной и неприкосновенной».

Этот вывод иллюстрируем конкретным примером. Земля в Англии находилась в собственности буржуазии и крупных землевладельцев — лордов. Многочисленные частные собственники и показали свои клыки, когда в стране развернулось широкое железнодорожное строительство. «Что? Железная дорога пройдет рядом с моим поместьем? — говорил кто-либо из землевладельцев. — Ни за что не разрешу этого! Паровозные гудки мне на нервы действуют...» И приходилось тянуть железнодорожную линию кружным путем, чтобы, не дай бог, не задеть «священную» частную собственность чересчур нервного землевладельца. А другой собственник был согласен слушать паровозные гудки хоть круглые сутки, но при одном условии: если ему заплатят «для успокоения нервов» соответствующую сумму денег. Так, например, семейство лордов Тредегаров за клочок своей земли потребовало ни много ни мало... 3 миллиона фунтов стерлингов[2] — эта сумма равна стоимости примерно 7 тонн (тонн!) чистого золота.

Затем переходим к рассмотрению еще одного признака капиталистического способа производства — *кризисов перепроизводства и безработицы.*

Строя изложение материала по принципу «от явления — к его сущности», вначале создаем образное пред-

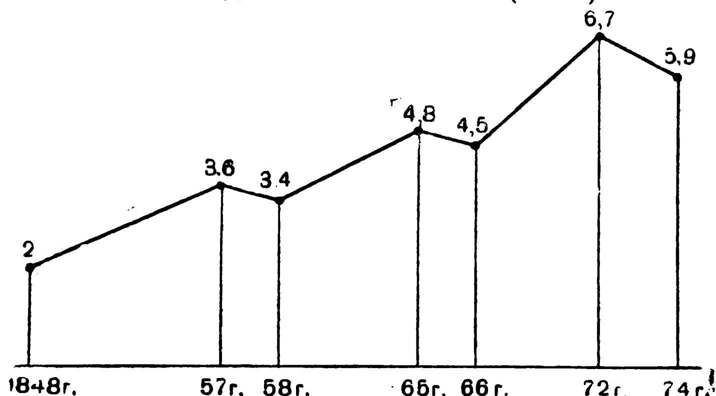
---

[1] См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 2, стр. 266—267, 366, 406, 423, 430.

[2] См.: «Новая история», ч. II. Учебник для исторических факультетов. М., 1939, стр. 97.

ставление о первом кризисе в 1825 г.: закрытые предприятия, переставшие дымить фабричные и заводские трубы, замершие у причалов пароходы, переполненные товарами магазины, и тут же, у роскошных витрин магазинов, толпы голодных безработных. Даем определение новому понятию: экономический кризис — это массовое сокращение производства, вызванное тем, что произведенные товары не находят сбыта. Говоря о том, что после 1825 г. кризисы стали периодически повторяться, демонстрируем график, показывающий эту закономерность [1].

ВЫПЛАВКА ЧУГУНА В АНГЛИИ (млн. т)



— Как видим, — говорит учитель, — график этот напоминает кривую, показывающую температуру лихорадящего больного. Вот так начиная с 1825 г., неравномерно, с периодически повторяющимися кризисами, развивается капиталистическая экономика. Уже много раз капиталисты пытались найти средство, чтобы избавиться от этой хронической болезни. Даже огромные премии обещали тому, кто изобретет такое средство... Но и по сей день кризисы сотрясают экономику капиталистических стран. Чем же вызвана эта неизлечимая болезнь капиталистического способа производства?

Логика выяснения причин экономических кризисов может быть различной. В одних экспериментальных классах мы применяли дедуктивный вариант: вначале

[1] См.: «Мировые экономические кризисы 1848—1935 гг.» Под общей ред. Е. Варги, т. 1. М., 1937, стр. 492—494.

раскрывается общее понятие о противоречии между производительными силами и капиталистическими производственными отношениями, а затем показывается проявление этого противоречия в более конкретных причинах кризисов — в низкой покупательной способности трудящихся масс и в бесплановом развитии производства. В других классах был применен индуктивный вариант: причины кризисов выяснялись в обратной последовательности. Более эффективным оказался индуктивный путь, поскольку он в большей степени соответствует логике рассуждений учащихся. Вот как, например, проходила в одном из классов беседа по этому вопросу.

Ученик. Причиной кризисов было то, что выпускалось очень много товаров.

Учитель. А чем это было вызвано?

Ученик. В Англии было построено большое количество фабрик и заводов. Везде применялись машины, так как уже завершился промышленный переворот.

Учитель. Верно. Одна из причин кризиса заключалась в том, что вследствие быстрого роста производительных сил намного больше стало выпускаться различных товаров. При этом капиталисты, заботясь только об увеличении своих прибылей, развивали производство без всякого плана. Чем это объясняется?

Ученик. Плановому развитию мешает частная собственность. Она считается «священной». Никто не может заставить капиталиста делать то, что ему невыгодно.

Учитель. Итак, мы установили, что причиной кризисов является бесплановое развитие производства. Но чтобы полностью выяснить причины кризисов, надо теперь подойти к этому вопросу с другой стороны. Почему в капиталистическом обществе возникают огромные излишки непроданных товаров, почему эти товары не раскупаются?

Ученик. Непроданные товары скапливаются потому, что их мало покупают трудящиеся, у которых нет для этого денег.

Учитель. Почему у трудящихся нет денег для покупки необходимых им товаров?

Ученик. Потому, что капиталисты им мало платят. Потому, что при капитализме трудящихся эксплуатируют.

Учитель. Но почему капиталисты имеют возможность эксплуатировать трудящихся? Вспомните, на чем

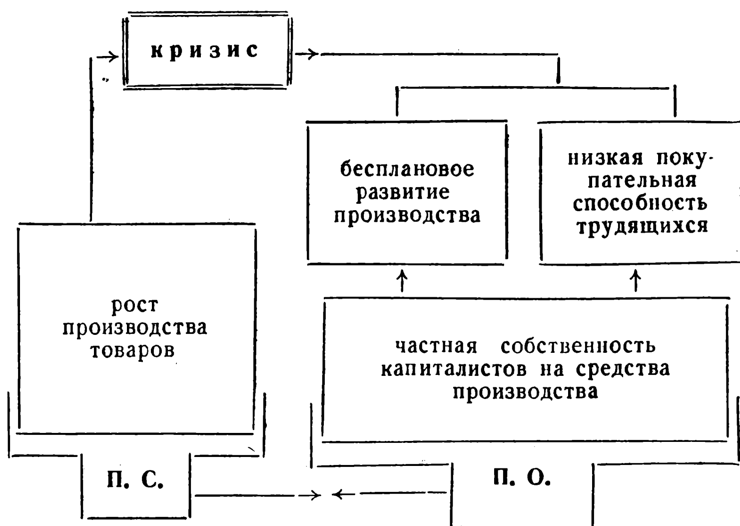
основана всякая эксплуатация, в том числе и эксплуатация капиталистическая.

Ученик. Эксплуатация основана на частной собственности. Все заводы и фабрики принадлежат капиталистам, а у рабочих нет средств производства. Поэтому рабочие, чтобы не умереть с голоду, должны за гроши работать на капиталистов.

Учитель. Значит, кризисы порождаются не только ростом производительных сил, но и капиталистическими производственными отношениями, в основе которых лежит частная собственность капиталистов на средства производства. Вот это противоречие между двумя сторонами капиталистического способа производства и приводит к периодически повторяющимся экономическим кризисам. Таким образом, мы с вами видим, что капиталистические производственные отношения не только способствуют развитию производительных сил, но и во время кризисов тормозят их развитие.

По ходу беседы или после нее может быть составлена (или использована уже готовая) логическая схема:

Причины кризисов перепроизводства



Говоря о присущей капитализму массовой безработице, отмечаем, что она тяжело отражается и на положении тех рабочих, которые имеют работу: зная, что за

воротами предприятия стоит толпа голодных безработных, капиталист может понизить заработную плату, увеличить рабочий день; если же кто-либо запротестует, тотчас же очутится за воротами, а на его место возьмут другого — более голодного и потому более сговорчивого. Вот почему безработица, будучи страшным бедствием для всего рабочего класса, является для буржуазии дополнительным источником прибылей.

На дом можно дать учащимся индивидуальные задания: подобрать газетный материал, свидетельствующий, что противоречия капиталистического способа производства присущи и современному экономическому развитию капиталистических стран.

Изучение рабочего и социалистического движения

В системе раскрытия закономерностей рабочего движения важное место занимает изучение **первых классовых битв пролетариата.**

Важной задачей курса новой истории является ознакомление восьмиклассников с основными методами (способами) классовой борьбы пролетариата. Наиболее распространенным методом, применяемым с самого начала рабочего движения и присущим только этому движению, является с т а ч к а [1]. Поэтому мы решили, прежде чем рассказывать о восстаниях лионских ткачей хотя бы кратко (урок «Франция в 1815—1847 гг.» очень перегружен), упомянуть о широкой стачечной борьбе французского пролетариата. При этом может быть использована таблица [2]:

Количество стачек во Франции
в 1830—1837 гг. — 423
в 1840—1847 гг. — 507

Изучая *выступления лионских рабочих* (в 1831 и 1834 гг.), учащиеся впервые знакомятся с вооруженным

[1] Можно предложить учащимся записать в исторический словарь такое определение: стачка (забастовка) — коллективное прекращение рабочими работы для того, чтобы добиться удовлетворения своих требований.

[2] «Хрестоматия по новой истории». Под ред. А. А. Губера и А. В. Ефимова. Т. II. М., 1965, стр. 61—62.

восстанием пролетариата против буржуазии. Начинается также раскрытие понятий об экономической и политической борьбе пролетариата. На новом конкретно-историческом материале показывается тяжелое положение рабочих и роль буржуазного государства в подавлении их выступлений.

Приведем один из возможных вариантов рассказа о первом лионском восстании [1].

Тридцать тысяч ткачей обогащали своим трудом лионских фабрикантов. Работали по 15—16 часов в сутки (на три часа больше французских каторжников), а получали за свой труд столько, что даже прокормиться не могли. Не выдержав беспощадной эксплуатации, в октябре 1831 г. рабочие потребовали повышения заработной платы. Но безоружная колонна ткачей была встречена ружейным огнем. Тогда за оружие взялись и рабочие. В руках у них оказались самодельные пики, вилы, топоры, кое у кого были сабли и ружья. Сразу же были построены баррикады. Над одной из них развевалось черное знамя с надписью: «Жить, работая, или умереть, сражаясь!» Восставшие захватили арсенал, где находилось 6 тыс. ружей. Вскоре восстание стало всеобщим, охватив весь город. В этом проявилась сплоченность и братская солидарность рабочих. Ткачи сражались героически. Сражались не только мужчины, но и женщины, подростки, дети. Несмотря на пушечный огонь, рабочие рвались вперед. Падали убитые и раненые. Их оружие подхватывали товарищи. И восставшие победили: солдаты вынуждены были отступить из города. Над захваченным рабочими Лионом победно звучала песня:

Нам говорили: будьте рабами.
Мы отвечали: будем бойцами...

Но, захватив власть в свои руки, рабочие не знали, что делать дальше. «Нам нужно, — говорил один из них, — добиться только повышения заработной платы. Мы не мятежники. Мы преданы Луи-Филиппу, королю французов...». Присоединившиеся к рабочим владельцы мелких ткацких мастерских пошли на сговор с властями. А тем временем по приказу правительства к Лиону были

[1] Рассказ построен на материале «Книги для чтения...» Н. М. Гольдберга, В. А. Орлова, М. Б. Рабиновича (стр. 91—103). По ходу рассказа используются иллюстрации учебника и учебная картина «Восстание лионских рабочих в 1831 г.».

двинуты войска, которыми командовал сам военный министр. Со всех сторон они окружили город и, вступив в него, подавили восстание.

Анализируя сообщенные учителем факты, школьники сами могут установить причины поражения восстания. Обобщая их ответы, подчеркиваем, что главной причиной поражения было отсутствие у рабочих своей партии, которая руководила бы их борьбой.

О втором лионском восстании учащиеся прочитают дома в учебнике. На уроке же мы ограничиваемся лишь тем, что указываем на его основную особенность: на этот раз рабочие выдвинули не экономическое, а политическое требование — «Да здравствует республика!»

Разъясняя новые понятия для учащихся, даем им такие определения: экономическая борьба — это борьба угнетенных классов за уменьшение эксплуатации, за улучшение условий жизни; политическая борьба — это борьба за частичные изменения в устройстве и политике государства или борьба за свержение всего государственного строя.

В домашнее задание включаем вопрос: «Почему лионские восстания представляли собой более высокую ступень в развитии рабочего движения, чем выступления разрушителей машин?»

Основные требования восставших и вывод об историческом значении этой классовой битвы пролетариата записываются в таблицу «Развитие рабочего движения в первой половине XIX в.».

На уроке, посвященном *чартистскому движению,* предлагаем учащимся самим наметить план изучения этой темы (в соответствии с общей логической схемой изучения выступлений угнетенных классов — см. стр. 46). Может быть дано и такое проблемное задание: вывесив плакат с приведенной в учебнике ленинской оценкой чартистского движения, учитель предлагает учащимся по ходу изучения темы отбирать факты, подтверждающие эту оценку.

Для описания чартистского движения вполне достаточно того фактического материала, который приводится в учебнике. Можно даже не включать в содержание урока ряд второстепенных фактов (например, не рассказывать о плане О'Коннора скупить для рабочих земельные участки). Это дает возможность более подробно описать самые главные события, а затем организовать самостоя-

тельную работу учащихся с целью анализа и обобщения изложенного материала.

Выясняя предпосылки чартистского движения, кратко рассказываем о парламентской реформе 1832 г. и в связи с этим даем определение понятию «реформа» (см. стр. 110).

В ходе изучения данной темы осуществляется не только закрепление, но и дальнейшее развитие знаний восьмиклассников о закономерностях рабочего движения. Во-первых, раскрывается значение политической борьбы рабочего класса за всеобщее избирательное право и показывается сочетание политической борьбы с экономической («требования ножа и вилки»). Во-вторых, расширяются знания учащихся о различных методах классовой борьбы пролетариата — митинги, демонстрации, всеобщая стачка. В-третьих, показывается более высокий уровень рабочего движения — участие в нем рабочих всей страны, разработка его программы (хартии), создание рабочей партии. В-четвертых, учащиеся на конкретных фактах убеждаются, как ослабляет рабочее движение его раскол на различные течения и какой вред приносит ему тактика соглашения с буржуазией (течение «моральной силы»). В-пятых, впервые показывается, как буржуазное государство не только жестоко подавляет рабочее движение, но и вынуждено идти на определенные уступки рабочим (установление 10-часового рабочего дня).

Для обучения умению оперировать понятиями «экономическая борьба» и «политическая борьба» можно по ходу урока предложить учащимся дать оценку следующим требованиям чартистов: 1) «...Каждый взрослый мужчина в возрасте 21 года и старше... получает право голосования за парламентского кандидата»; 2) чартисты требовали от парламента покончить с таким положением, когда «рабочие часы, особенно фабричных рабочих, превосходят все границы человеческой выносливости, и заработная плата за труд... совершенно недостаточна для поддержания физических сил» [1].

В заключение урока, выясняя историческое значение чартистского движения, учащиеся приводят факты, которые свидетельствуют, что это движение, как указывал В. И. Ленин, было 1) «действительно массовым»; 2) «по-

---

[1] «Хрестоматия...», стр. 172, 173.

литически оформленным»; 3) «пролетарски революционным».

На дом даем задание: установить, какие общие черты рабочего движения (термин «закономерности» пока еще не употребляется) проявились в лионских восстаниях и чартистском движении и чем отличалось движение чартистов от восстаний лионских ткачей. При последующем разборе первого из этих вопросов устанавливаются следующие общие черты: а) главной причиной обоих движений была беспощадная эксплуатация капиталистами наемных рабочих; б) в ходе движений выдвигались и экономические, и политические требования; в) оба движения представляли собой массовые и самостоятельные выступления пролетариата против буржуазии; г) общей причиной поражения было отсутствие сплоченной партии, вооруженной революционной программой борьбы против капиталистического строя; д) оба движения показали растущую силу пролетариата. Важнейшие различия между ними: а) чартисты впервые в качестве главной цели выдвинули завоевание всеобщего избирательного права; б) чартистское движение было более массовым, более организованным и более сознательным, чем восстания лионских ткачей; в) в Лионе рабочие вели самоотверженную вооруженную борьбу, а чартисты использовали главным образом мирные средства борьбы.

Основные данные о чартистском движении также заносятся в сводную таблицу:

Развитие рабочего движения в первой половине XIX в.

Важнейшие выступления рабочих	Требования рабочих	Историческое значение
Движение разрушителей машин (начало XIX в.)	Уничтожение машин	Рабочие еще не понимали, что виновниками их бедствий являются капиталисты
Лионские восстания (1831, 1834 гг.)	Повышение заработной платы Свержение монархии и установление республики	Первые выступления пролетариата как самостоятельной политической силы

Важнейшие выступления рабочих	Требования рабочих	Историческое значение
Чартистское движение (1835—1848 гг.)	Введение всеобщего избирательного права. Улучшение материального положения (требования „ножа и вилки“)	„Первое широкое, действительно массовое, политически оформленное, пролетарски революционное движение“ (В. И. Ленин)
Восстание в Париже (июнь 1848 г.)	Свержение власти буржуазии и установление власти пролетариата	Июньское восстание было „первой великой битвой между обоими классами, на которые распадается современное общество. Это была борьба за сохранение или уничтожение буржуазного строя“ (К. Маркс)

На уроке **«Утопический социализм»**, разъясняя это новое для учащихся понятие, указываем в определении социалистического строя его главные признаки: это общественный строй, при котором все средства производства принадлежат трудящимся и потому отсутствует эксплуатация человека человеком. Учитель рассказывает, как социалисты-утописты в своих произведениях разоблачали пороки капиталистического строя и разрабатывали проекты устройства социалистического общества. А затем предлагает школьникам самостоятельно проанализировать взгляды Сен-Симона, Фурье, Оуэна о путях создания такого общества. Для этой работы раздаются карточки со следующим текстом:

Сен-Симон, Фурье и Оуэн о путях создания социалистического общества

Сен-Симон считал, что всех, кто занимается производством, т. е. земледельцев, фабрикантов, коммерсантов, банкиров и всех служащих и рабочих, можно отнести к одному и тому же классу — «производителей» и что именно этот класс без революции создаст новое, социалистическое общество.

* * *

«До тех пор, пока богатые и бедные будут пропитаны взаимной ненавистью, всякая свобода будет лишь яблоком новых раздоров. Единственное средство вызвать их взаимное искреннее тяготение заключается в том, чтобы объединить их в совместном производстве. Все классы, объединенные общими интересами, забудут взаимную ненависть. Не стало бы больше ни бедных, ни богатых» (Ш. Фурье).

* * *

«Будет проведена во всем мире величайшая революция. Она произойдет без кровопролития, насилия, исключительно путем всепобеждающего морального влияния» (Р. Оуэн).

После того как учащиеся прочитают этот текст, ставим перед ними вопросы: Что было общего во взглядах Сен-Симона, Фурье, Оуэна о путях создания социалистического общества? Почему надежды перейти к социализму благодаря «объединению богатых и бедных», с помощью «морального влияния» являются несбыточными, утопическими?

В заключение урока делается вывод, что социалисты-утописты еще не понимали революционного значения классовой борьбы пролетариата, были оторваны от массового рабочего движения и потому не смогли указать правильного пути к созданию социалистического общества. Вместе с тем подчеркивается большая историческая заслуга социалистов-утопистов, учение которых стало одним из источников научного коммунизма К. Маркса и Ф. Энгельса.

Глава 4. ВОЗНИКНОВЕНИЕ НАУЧНОГО КОММУНИЗМА

Опыт преподавания темы «Возникновение научного коммунизма» уже не раз описывался в методической литературе. Используя этот опыт, мы вместе с тем внесли в методику преподавания данной темы ряд существенных изменений, с тем чтобы ее изучение в большей степени способствовало формированию знаний о законах общественного развития.

На первом уроке выясняются **предпосылки возникновения теории научного коммунизма и коммунистической партии.** Будучи вводным к новой теме, этот урок в то же

время является и повторительно-обобщающим по отношению к уже изученному материалу о рабочем и социалистическом движении.

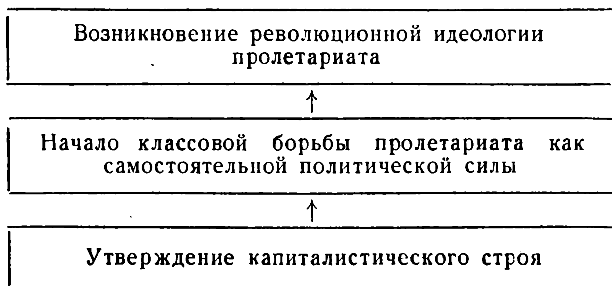
Начинаем урок со вступления, в котором кратко объясняем, какое большое значение имеет изучение темы «Возникновение научного коммунизма». Указываем, что самыми главными вопросами этой темы являются вопросы о создании К. Марксом и Ф. Энгельсом теории (учения) научного коммунизма и первой коммунистической партийной организации. Сразу же даем определения этим понятиям: теория научного коммунизма — научная программа революционной борьбы трудящихся за свержение капиталистического строя, за победу социализма и коммунизма; коммунистическая партия — передовой отряд рабочего класса, руководитель и организатор его революционной борьбы. Напомнив, что о создании общества, где не будет частной собственности и эксплуатации, издавна мечтали многие передовые мыслители (Мор, Уинстенли, Мелье, Бабёф, социалисты-утописты), подчеркиваем, что только К. Маркс и Ф. Энгельс впервые воплотили эти мечты в научную теорию и вооружили ею пролетариат — единственный класс, который может привести человечество к коммунизму.

Материал урока делится на две части: 1) вначале раскрываются те предпосылки, которые сделали возможным возникновение научного коммунизма; 2) затем разъясняется, почему необходимо было для победы пролетариата создание революционной теории и коммунистической партии.

Выдвигаем для обсуждения проблему: почему теория научного коммунизма возникла не в начале или в конце XIX в., а именно в середине этого века?

Не все учащиеся сразу улавливают смысл этого вопроса. Иногда отвечают так: «Потому что теорию научного коммунизма создали Маркс и Энгельс, а они жили в середине XIX в.». Чтобы помочь учащимся понять этот вопрос, подсказываем историческую аналогию: «Вспомните, почему возникли во Франции буржуазно-революционные идеи, почему эти идеи стали широко распространяться именно во второй половине XVIII в.?». Последующую беседу строим по той общей логической схеме выяснения причин возникновения революционных идей, которая уже применялась при изучении идеологических предпосылок французской революции. В ходе беседы

устанавливаются следующие причинно-следственные связи:



Раскрывая связь между возникновением теории научного коммунизма и классовой борьбой пролетариата, напоминаем школьникам уже известные им слова К. Маркса: «Умы всегда связаны с телом народа». При этом подчеркиваем, что К. Маркс и Ф. Энгельс создали свою революционную теорию не на пустом месте, а на основе творческого и критического использования предшествующих научных и политических идей, в том числе и идей социалистов-утопистов.

Вывесив уже известные учащимся учебные картины о первых классовых битвах пролетариата, проводим беседу по следующим вопросам: О чем свидетельствовало движение разрушителей машин? Какие требования выдвигались лионскими рабочими во время первого и второго восстаний? Почему потерпели поражение эти восстания? В чем заключалось их историческое значение? Какие требования выдвигались в ходе чартистского движения? Причины его поражения? В чем заключалось его историческое значение? Рассказываем, что борьба пролетариата с буржуазией началась и на родине К. Маркса и Ф. Энгельса — в Германии (восстание силезских ткачей в 1844 г.).

Обобщая уже имеющиеся у учащихся знания, подводим их к двум выводам. Во-первых, отмечается, что рабочее движение развивалось по восходящей линии и в середине XIX в. пролетариат уже выступал против буржуазии как самостоятельная политическая сила. Разъясняя этот вывод, напоминаем, что во время буржуазных революций пролетариат под руководством буржуазии лишь боролся «с врагами своих врагов», т. е. помогал

буржуазии бороться с феодалами. Теперь же, в середине XIX в., роль пролетариата коренным образом изменилась: пролетариат уже начал непримиримую борьбу со своим главным классовым врагом — буржуазией. Во-вторых, устанавливаются две основные причины поражения всех выступлений пролетариата: а) пролетариат еще не был вооружен научной революционной теорией; б) еще не была создана революционная партия пролетариата.

Далее ставится вопрос: «Почему утопический социализм не был и не мог стать научной теорией революционной борьбы пролетариата?» Рассказав об изученных на предыдущем уроке взглядах Сен-Симона, Фурье, Оуэна, учащиеся делают вывод, что для дальнейшего развития рабочего движения необходимо было разработать не утопическую, а научную программу революционной борьбы за свержение капиталистического и установление социалистического строя.

— Но одной лишь разработкой научной революционной теории, — продолжает учитель, — ограничиться было нельзя. Никакая революционная теория не имеет силы, если она, подобно теории утопического социализма, не связана с освободительной борьбой угнетенных классов. *Революционные идеи становятся могучей силой лишь тогда, когда они овладевают массами.* Поэтому необходимо было не только создать теорию научного коммунизма, но и вооружить этой теорией пролетариат. Это значит, что нужно было ознакомить с теорией научного коммунизма массы рабочих, научить их применять эту теорию в своей классовой борьбе. Добиться же этого нелегко. Ошибочно думать, что каждый рабочий является революционером. Нет, не сразу и не все рабочие становятся бойцами великой революционной армии пролетариата. Церковь, буржуазные газеты стараются отравить сознание рабочих, отвлечь их от революционной борьбы. Они убеждают рабочих, что главное — «выбиться в люди», т. е. разбогатеть; что для этого надо не бороться с капиталистами, а «честно трудиться» на них. Они уверяют, что сам бог разделил людей на богатых и бедных и что поэтому бороться за социализм бессмысленно. Нужна длительная, настойчивая работа, чтобы освободить рабочих от этого буржуазного влияния. Вот почему *соединение революционной теории с массовым рабочим движением* — это не только очень важная, но и

очень трудная задача. Что же нужно было сделать для решения этой задачи? Кто мог вооружить пролетариат правильной революционной теорией и возглавить его классовую борьбу?..

Так учащиеся подводятся к выводу о необходимости создания революционной пролетарской партии.

Чтобы обобщить и закрепить изученный материал, в конце урока записывается план, в котором формулируются предпосылки возникновения теории научного коммунизма и коммунистической партии:

1) *развитие капитализма привело к тому, что в середине XIX в. пролетариат начал выступать против буржуазии как самостоятельная политическая сила;*
2) *но для дальнейшего развития рабочего движения необходимо было решить две задачи:*
а) *разработать его научную революционную программу;*
б) *создать революционную партию пролетариата.*

На уроке **«Начало революционной деятельности Маркса и Энгельса»** учитель создает яркие, надолго запоминающиеся образы бессмертных вождей пролетариата и рассказывает о создании первой марксистской партийной организации — «Союза коммунистов»[1]. Перед изложением нового материала ставим перед школьниками задание: в конце урока ответить на вопросы, входящие в «Памятку для характеристики политических деятелей». Отвечая на первый вопрос, учащиеся перечисляют те условия, под влиянием которых сформировалось коммунистическое мировоззрение Маркса и Энгельса: феодально-реакционный гнет в Пруссии; беспощадная эксплуатация рабочих на капиталистических предприятиях; первые классовые битвы пролетариата; идеи социалистов-утопистов. Далее устанавливается, что основоположники научного коммунизма выражали интересы самого революционного класса — пролетариата и что поэтому их деятельность имела огромное прогрессивное значение. При обсуждении последнего вопроса памятки учащиеся указывают на те высокие личные качества Маркса и Энгельса, которые проявились в их совместной деятельности: сочувствие к угнетенным и стремление принести «счастье наибольшему количеству людей»

[1] См.: И. П. Рахманова. Указ. соч., стр. 42—69.

(Маркс); глубокие научные знания и революционная смелость; великая и трогательная дружба.

Рассказывая далее о создании «Союза коммунистов», подчеркиваем, что эта первая марксистская партийная организация начала распространение идей научного коммунизма среди пролетариата и положила начало тому великому международному коммунистическому движению, которое стало могучей революционной силой нашей эпохи.

Перед тем как начать на следующем уроке изучение **«Манифеста Коммунистической партии»**, в кратком вступительном слове сообщаем, где и когда была написана программа «Союза коммунистов» (демонстрируется учебная картина «К. Маркс и Ф. Энгельс за работой над «Манифестом Коммунистической партии»). Приведя имеющуюся в учебнике ленинскую оценку исторического значения «Манифеста», подтверждаем ее данными о всемирном распространении этого бессмертного произведения: с 1848 г. и по наше время оно издавалось около 1200 раз на языках почти всех народов мира. Зачитываем введение к «Манифесту», в котором ярко раскрывается цель его опубликования.

Типичным недостатком в практике проведения уроков, посвященных изучению «Манифеста Коммунистической партии», является их перегрузка слишком большим и сложным теоретическим материалом. Чтобы избежать этого, мы ограничиваемся на данных уроках разъяснением лишь самых основных идей «Манифеста».

— В начале **первой главы «Манифеста»**, которая называется «Буржуа и пролетарии», — говорит учитель, — Маркс и Энгельс нарисовали общую картину исторического развития человечества и сделали вывод, что «история всех до сих пор существовавших обществ была историей борьбы классов».

Далее Маркс и Энгельс подробно обосновали *прогрессивное значение революционного перехода общества от феодального к капиталистическому строю.* Они установили основную экономическую причину этого перехода: «...феодальные отношения собственности... перестали соответствовать развившимся производительным силам. Они тормозили производство, вместо того, чтобы его развивать. Они превратились в его оковы. Их необходимо было разбить, и они были разбиты». Ставим перед учащимися вопросы: Почему «феодальные отношения

собственности» превратились в «оковы» производства? Благодаря чему в Англии, Северной Америке и Франции были разбиты эти феодальные оковы? Какое значение для дальнейшего развития общества имел революционный переход от феодального к капиталистическому строю? Обобщая ответы на последний вопрос, зачитываем из «Манифеста» фрагмент, в котором говорится о создании при капитализме «грандиозных производительных сил». Отметив, что в результате буржуазных революций буржуазия стала господствующим классом, напоминаем о прогрессивности буржуазной демократии, но вместе с тем приводим вывод К. Маркса и Ф. Энгельса о классовой сущности всякого буржуазного государства: «это только комитет, управляющий общими делами всего класса буржуазии».

Затем учитель переходит к раскрытию самой главной идеи первой главы «Манифеста» — идеи о *неизбежности гибели капиталистического строя.*

Вывесив раскрывающий эту идею плакат, предлагаем учащимся вспомнить уже известные им факты, которые свидетельствуют, что капиталистический строй не может обеспечить беспрепятственное развитие производительных сил. Учащиеся вспоминают о периодических кризисах перепроизводства. Приводим дополнительные сведения, показывающие, как кризисы тормозили развитие производительных сил: во время кризиса 1847 г. в Англии была затушена треть доменных печей, во Франции промышленное производство сократилось в два раза [1]. Вызываемая кризисами массовая безработица также является показателем того, что капитализм сковывает и губит производительные силы общества: ведь рабочие — это главная производительная сила; но если эта сила капиталистам не нужна, сотни тысяч рабочих перестают участвовать в процессе производства.

В соответствии с уже применявшейся логической схемой (см. стр. 198) учащиеся раскрывают причины периодических кризисов. Подытоживая их ответы, зачитываем из «Манифеста»: «Производительные силы... стали непомерно велики для этих отношений, буржуазные отношения задерживают их развитие, и когда производительные силы начинают преодолевать эти преграды, они при-

---

[1] См.: Л. Мендельсон. Экономические кризисы и циклы XIX в. М., 1949, стр. 291; «Всемирная история», т. VI, стр. 330.

ГИБЕЛЬ КАПИТАЛИСТИЧЕСКОГО СТРОЯ НЕИЗБЕЖНА



Капитализм становится тормозом развития производительных сил



Капитализм порождает своего могильщика — пролетариат

водят в расстройство все буржуазное общество, ставят под угрозу существование буржуазной собственности». Подчеркиваем, что именно противоречие между производительными силами и капиталистическими производственными отношениями является основной экономической причиной неизбежной гибели капитализма.

— Но может ли само развитие производительных сил привести к гибели капиталистический строй? Как проявляется вышеуказанное противоречие в политической жизни общества?

Обобщая ответы учащихся, указываем, что в «Манифесте Коммунистической партии» К. Маркс и Ф. Энгельс раскрыли и вторую, политическую причину неизбежной гибели капиталистического строя: в капиталистическом обществе, как и во всяком другом эксплуататорском обществе, идет непримиримая классовая борьба, ибо оно «все более раскалывается на два большие враждебные лагеря, на два большие, стоящие друг против друга, класса — буржуазию и пролетариат». Учащиеся еще раз вспоминают о первых классовых битвах пролетариата и делают вывод, что рабочее движение развивалось по восходящей линии: становилось все более массовым, все более сознательным и организованным.

— Чем объясняется непримиримая классовая борьба пролетариата против буржуазии?

Отвечая на этот вопрос, учащиеся обычно ограничиваются тем, что говорят лишь о жестокой эксплуатации пролетариата, о его тяжелом материальном положении. Поэтому, дополняя ответы учащихся, обращаем их внимание на то, что пролетариат в капиталистическом обществе — это не только эксплуатируемый, но и политически угнетаемый класс. Учащиеся приводят конкретные примеры, свидетельствующие о политическом бесправии пролетариата (лишение многих рабочих избирательного права) и о подавлении в буржуазно-демократических государствах рабочего движения (разгром правительственными войсками восстаний лионских рабочих, преследования чартистов).

— Но пролетариат, — говорит далее учитель, — это не только эксплуатируемый и политически угнетаемый класс. Великая заслуга Маркса и Энгельса состоит в том, что в «Манифесте Коммунистической партии» они убедительно показали, что пролетариат является самым могучим революционным классом, способным свергнуть капиталистический строй. Во-первых, Маркс и Энгельс отметили, что буржуазия сама порождает своего могильщика — пролетариат. И в самом деле: чем больше капиталисты строят предприятий, тем более увеличивается число наемных рабочих. Рост пролетариата идет главным образом за счет разорившихся крестьян и ремеслен-

ников. «Все прочие классы,— говорилось в «Манифесте»,— приходят в упадок и уничтожаются с развитием крупной промышленности, пролетариат же есть ее собственный продукт». Во-вторых, Маркс и Энгельс указывали, что «с развитием промышленности пролетариат не только возрастает численно», но и «скопляется в большие массы». Как вы помните, одной из причин поражения всех крестьянских восстаний было отсутствие у крестьян необходимой сплоченности: работая в своих мелких хозяйствах, крестьяне слабо связаны друг с другом. Иное дело пролетариат. Вы уже знаете, что развитие капитализма приводит ко все большей концентрации производства. На крупных предприятиях работают по нескольку сот и даже по нескольку тысяч рабочих. Такая концентрация пролетариата делает его наиболее сплоченным, наиболее организованным классом. В-третьих, в отличие от крестьян у пролетариев нет никакой частной собственности. «У пролетариев нет ничего своего, что надо было бы им охранять, они должны разрушить все, что до сих пор охраняло и обеспечивало частную собственность». Поэтому при уничтожении капиталистического строя пролетариям «нечего... терять, кроме своих цепей». Они являются наиболее последовательными решительными борцами за установление социалистического строя, при котором ликвидируется частная и устанавливается общественная собственность на средства производства. В-четвертых, борясь за ликвидацию частной собственности, за уничтожение всякой эксплуатации человека человеком, пролетариат тем самым борется не только за свои интересы, но и за освобождение всех трудящихся. Вот почему пролетариат может сплотить вокруг себя и повести за собой трудовое крестьянство и другие трудящиеся слои. Пролетарское движение, подчеркивали Маркс и Энгельс в «Манифесте»,— это движение «огромного большинства в интересах огромного большинства». Развивая капиталистическое производство, буржуазия «производит прежде всего своих собственных могильщиков. Ее гибель и победа пролетариата одинаково неизбежны» — таким пророческим предсказанием завершили Маркс и Энгельс первую главу «Манифеста Коммунистической партии».

Вопрос об источниках революционной силы пролетариата может быть выяснен и при более активном участии школьников, если поставить перед ними такие во-

просы: что происходит по мере развития капитализма с пролетариатом и крестьянством? Сравните условия труда рабочих и крестьян и скажите, почему пролетариат является более организованным и сплоченным классом. Почему только пролетариат заинтересован в уничтожении всякой частной собственности? Почему пролетариат борется не только за свои классовые интересы, но и за интересы всех трудящихся? По ходу или в конце урока учащиеся записывают следующий план:

Основные идеи «Манифеста Коммунистической партии»:

I. *Прогрессивное значение революционного перехода общества от феодального к капиталистическому строю.*

II. *Неизбежность гибели капиталистического строя:*

1) *капитализм становится тормозом развития производительных сил;*

2) *капитализм порождает своего могильщика — пролетариат, который является самым могучим революционным классом, так как он:*

а) *растет вместе с ростом капиталистического производства;*

б) *сплочен на крупных предприятиях;*

в) *не имеет частной собственности;*

г) *борется за освобождение всех трудящихся и пользуется их поддержкой.*

В таблицу «Основные черты капиталистического строя» записываются 2 и 3 пункты (см. стр. 123).

Учащимся, проявляющим особенно большой интерес к изучению истории, рекомендуем при подготовке домашнего задания не ограничиваться чтением соответствующего параграфа учебника, а прочитать первую главу «Манифеста Коммунистической партии».

На следующем уроке, посвященном изучению **второй главы «Манифеста»**, прежде всего подводим школьников к пониманию учения К. Маркса и Ф. Энгельса о *руководящей роли коммунистической партии* в революционной борьбе пролетариата.

Предлагаем по тексту учебника прочитать те строки «Манифеста», в которых раскрываются характерные черты коммунистической партии. Ставим вопрос: почему коммунисты являются «самой решительной, всегда побуждающей к движению вперед» пролетарской партией? Обобщая ответы учащихся, приводим строки В. В. Маяковского:

Мозг класса,
дело класса,
сила класса,
слава класса —
вот что такое партия.

Вторая часть цитаты из «Манифеста» объясняется самим учителем. Преимущество коммунистов перед остальной массой рабочих «в теоретическом отношении» заключается в том, что коммунисты вооружены научной революционной теорией. Именно эта созданная К. Марксом и Ф. Энгельсом теория, как прожектором, освещает пролетариату путь его революционной борьбы. Именно эта теория дает коммунистам возможность понимать «условия, ход и общие результаты пролетарского движения».

Идея пролетарского интернационализма рассматривается в учебнике в качестве самостоятельного вопроса. Но так как эта идея воплощена в лозунге коммунистов «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!», мы ее также раскрываем при выяснении характерных черт коммунистической партии.

Затем переходим к разъяснению *основных целей коммунистической партии.*

Зачитываем из «Манифеста»: «Ближайшая цель коммунистов... ниспровержение господства буржуазии, завоевание пролетариатом политической власти». Учащиеся сами указывают, что достигнуть этой цели можно только одним путем — социалистической революцией (дается определение этому понятию).

Объясняя (пока еще в самой элементарной форме), что собой представляет диктатура пролетариата, подчеркиваем, что завоевание государственной власти является главным вопросом всякой социалистической революции: ведь не имея власти, пролетариат не мог бы осуществить революционное преобразование общества. Указываем также на то, что государственная власть пролетариата является подлинно народной демократией, так как она выражает интересы всех трудящихся.

— Но для чего нужно пролетариату установить свою диктатуру? Чтобы ответить на этот вопрос, вспомните, в чем заключается самое главное отличие социалистических революций от революций буржуазных.

В ходе дальнейшей беседы устанавливается, что конечной целью социалистической революции и ее глав-

ным отличием от буржуазной революции является создание такого общества, в котором не будет эксплуатации человека человеком. А для этого необходимо ликвидировать основу всякой эксплуатации — частную собственность на средства производства. Вот почему К. Маркс и Ф. Энгельс указывали в «Манифесте», что «коммунисты могут выразить свою теорию одним положением: уничтожение частной собственности». Говоря о переходе к общественной собственности на средства производства, указываем, что именно она является экономической основой социалистической демократии: поскольку трудящимся принадлежат все средства производства, им же принадлежит и государственная власть. Отмечаем также, что общественная собственность, как это предсказали в «Манифесте» К. Маркс и Ф. Энгельс, дает возможность «быстро увеличить сумму производительных сил». История нашей страны, первой страны победившего социализма, особенно убедительно подтверждает это научное предвидение К. Маркса и Ф. Энгельса: в короткий исторический срок отсталая, «лапотная», как ее называли, царская Россия благодаря социалистическому строю превратилась в могучую индустриальную державу. «Почему, — спрашиваем у класса, — социализм может обеспечить более быстрое развитие производительных сил, чем капиталистический строй?» Вспоминая изученный на предыдущем уроке материал, учащиеся говорят, что важнейшей причиной экономических кризисов и беспланового развития производства в капиталистическом обществе является частная собственность на средства производства и что поэтому ликвидация при социализме частной собственности создает условия для быстрого и планомерного развития всех отраслей народного хозяйства.

Заканчивая составление начатого на предыдущем уроке плана, школьники записывают:

III. *Коммунистическая партия — руководитель и организатор революционной борьбы пролетариата:*
1) *коммунисты — передовой отряд рабочего класса;*
2) *коммунисты вооружены научной революционной теорией;*
3) *лозунг коммунистов — «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!».*

IV. *Основные цели коммунистической партии:*
1) *осуществление социалистической революции, в ре-*

зультате которой свергается власть буржуазии и устанавливается диктатура пролетариата;

2) *создание социалистического общества, в котором все средства производства и вся власть принадлежат трудящимся.*

В заключение урока зачитываются пламенные строки, завершающие «Манифест Коммунистической партии».

Следующий урок посвящается теме **«Открытие К. Марксом и Ф. Энгельсом законов развития общества»** [1].

— Мы уже с вами знаем, — говорит учитель, начиная урок, — что в «Манифесте Коммунистической партии» капитализму был вынесен смертный приговор. Дальнейший ход исторического развития полностью подтвердил обоснованность этого приговора. Но вспомните, в какое время Маркс и Энгельс сумели предсказать неизбежность гибели капиталистического строя.

Середина XIX в. Капиталистический строй в расцвете своих сил. Быстро развивается промышленность. Как грибы после дождя, растут города. Паровой транспорт связывает страны и континенты. Буржуазия восторженно восхваляет капиталистический строй, уверяя, что он будет вечным и нерушимым. Правда, торжество буржуазии омрачают первые выступления пролетариата. Но так как все эти выступления заканчиваются поражением, буржуазия становится еще более уверенной в том, что ее господству не будет конца. И вот в это время «Манифест Коммунистической партии» на весь мир провозглашает: «Гибель капитализма неизбежна, его могильщиком станет пролетариат».

Каким же образом Маркс и Энгельс сумели предвидеть будущее? Что дало им возможность задолго до первой победоносной социалистической революции предсказать гибель капитализма? Все дело в том, что Марксом и Энгельсом были открыты и сформулированы в «Манифесте Коммунистической партии» з а к о н ы р а з в и т и я о б щ е с т в а. Именно открытие этих законов

---

[1] Чтобы создать более благоприятные условия для изучения этой важнейшей темы (в частности, чтобы учащиеся могли записать не только формулируемые законы, но и выводы, входящие в систему их раскрытия, — см. стр. 96), желательно выделить не один, а два урока.

позволило им научно обосновать неизбежность перехода общества от капитализма к социализму. Вот этому великому открытию и будет посвящен сегодняшний урок.

— Вы уже знаете, — продолжает учитель после того как учащиеся запишут тему урока, — что развитие природы имеет не случайный, не беспорядочный характер, а идет в соответствии с определенными законами — физическими, химическими, астрономическими и т. д. Никому, например, не придет в голову сомневаться: взойдет завтра Солнце или не взойдет? Почему мы уверены, что Солнце непременно взойдет? Потому, что знаем: движение Земли вокруг своей оси — это не случайное, а постоянное явление; знаем, что это движение — закон природы. Существует множество и других законов природы. Вспомните, какие, например, вы изучали законы на уроках физики, химии.

Учащиеся обычно вспоминают о законе сохранения веса вещества, о законе Ома. «А теперь, — говорит учитель, — назовите законы, по которым идет развитие общества». В классе — недоуменное молчание. «Мы такие законы не изучали», — оправдывается кто-либо из учащихся.

— Верно. Но на уроках истории вы уже могли убедиться, что и развитие общества идет не «как попало», а также имеет закономерный характер, т. е. подчиняется определенным законам. Было ли, например, в истории когда-нибудь такое положение, чтобы между эксплуататорами и эксплуатируемыми существовали дружеские отношения? «Конечно, нет», — ответите вы. Но почему такого не было и быть такого не может? Потому, что классовая борьба — это не случайное явление, а закон развития всякого эксплуататорского общества.

Что же такое — законы развития общества?

История каждого народа неповторима, своеобразна. Но есть о б щ и е черты, которые присущи развитию различных народов. Эти общие черты — черты н е и з б е ж н ы е, так как они проявляются независимо от воли людей и проявление их в сложившихся условиях предотвратить невозможно. Вот эти общие и неизбежные черты исторического развития и называются законами или закономерностями развития общества (учащиеся записывают это определение в словарь). А явления, которые вызываются их действием, называются з а к о н о м е р н ы м и я в л е н и я м и. К таким закономерным, т. е. по-

вторяющимся и неизбежным, явлениям и относятся, например, происходящие во всех эксплуататорских обществах выступления угнетенных классов против классов господствующих.

Каждому общественному строю присущи определенные законы. Но есть такие законы, которые действуют на протяжении всех или нескольких этапов всемирной истории. Они называются общими историческими законами.

Какие же общие законы истории были открыты Марксом и Энгельсом?

Начиная обобщающую беседу, прежде всего предлагаем учащимся вспомнить, какую роль играл труд в возникновении и развитии человеческого общества. Затем, вывесив уже известный учащимся плакат «Основные этапы развития человеческого общества», ставим вопрос: «Что является основой всякого общественного строя, определяющей все его остальные черты и особенности?» Нижний ряд рисунков на плакате «Основные этапы...» помогает учащимся вспомнить, что такой основой является способ производства. Проверив, помнят ли школьники, в чем заключаются две главные стороны всякого способа производства, в самой элементарной форме раскрываем зависимость производственных отношений от уровня развития производительных сил. Наиболее наглядно эту зависимость можно показать на двух конкретных примерах: крайне низкий уровень развития производительных сил приводил к тому, что при первобытнообщинном строе не было частной собственности и эксплуатации; когда же производительные силы общества возросли, возник новый тип производственных отношений — рабовладельческие. Далее предлагаем учащимся самим доказать, что от производственных отношений зависят классовая структура общества и классовые отношения в нем. С этой целью последовательно ставятся вопросы: почему первобытное общество было бесклассовым? почему и рабовладельческое, и феодальное, и капиталистическое общество расколоты на классы, между которыми идет непримиримая борьба? Почему в социалистическом обществе нет классовой борьбы? Зависимость от производственных отношений государственного устройства общества становится для учащихся понятной после того, как будет выяснен вопрос: в руках каких классов всегда находится государственная власть?

Напоминаем, что производственные отношения определяют также идейную жизнь общества: взгляды, идеи различных классов всегда зависят от того, имеют или не имеют эти классы средства производства, являются ли они эксплуататорскими или эксплуатируемыми классами. Так учащиеся подводятся к пониманию первого общеисторического закона: *производство — основа жизни общества.*

— Посмотрите на плакат «Основные этапы...», — говорит далее учитель учащимся, — и скажите: в каком направлении идет развитие человеческого общества и какие основные этапы, ступени проходит оно на своем историческом пути. — Объясняя, почему каждый новый общественный строй является более прогрессивным, чем строй предыдущий, восьмиклассники приводят конкретные факты, которые свидетельствуют, что на каждой новой ступени исторического развития намного возрастают производительные силы общества и утверждаются новые производственные отношения, которые способствуют развитию производительных сил. Подытоживая ответы учащихся, приводим ленинские слова о том, что главным услобием победы всякого нового общественного строя является достижение более высокой производительности труда. Напоминаем также, что при каждом новом общественном строе достигается более высокий уровень и в развитии культуры. Учащиеся записывают следующий закон: *развитие общества идет в прогрессивном направлении и на смену всякому отжившему общественному строю приходит новый, более прогрессивный строй.* Подчеркиваем, что в эксплуататорском обществе прогрессивное развитие происходит за счет эксплуатации трудящихся масс, что господствующие классы отжившего общественного строя всегда стремятся задержать общественный прогресс, но их реакционная политика обречена на неизбежный провал (в качестве примера приводится свержение власти Бурбонов во Франции в результате революции 1830 г.).

Предложив вспомнить экономические причины крушения первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального строя и экономическую предпосылку неизбежной гибели капиталистического строя, учитель, обобщая эти знания, подводит учащихся к пониманию еще двух общеисторических законов: *основная причина прогрессивного развития общества — развитие производства,* и

потому *всякий общественный строй, который стал тормозить развитие производства, неизбежно погибает.*

Плакат «Основные этапы...» напоминает учащимся и о такой важнейшей движущей силе общественного прогресса, как классовая борьба. Приводятся факты, подтверждающие сделанный К. Марксом и Ф. Энгельсом в «Манифесте Коммунистической партии» вывод, что история всех эксплуататорских обществ была историей борьбы классов. Отвечая на вопрос о роли государства во всяком эксплуататорском обществе, школьники еще раз закрепляют в памяти уже известное им определение этого социологического понятия. Напоминаем учащимся и о тех фактах, которые показывают, как классовая борьба влияет на политику государства (избирательная реформа 1832 г. и установление 10-часового рабочего дня в Англии). Далее обобщаются знания учащихся о революциях (буржуазных и социалистических) как высших ступенях классовой борьбы, в результате которых свергается старый и утверждается новый, более прогрессивный общественный строй. *Классовая борьба движет развитие всякого эксплуататорского общества и приводит его к неизбежной гибели* — такой вывод делается в завершение беседы о законе классовой борьбы.

Подытоживая в конце урока весь изученный на нем материал, указываем на неразрывную взаимосвязь, которая существует между законами общественного развития. В качестве примера напоминаем об уже известной учащимся причинно-следственной связи: развитие производительных сил приводит к тому, что возникает конфликт между этими силами и отжившими производственными отношениями, а этот конфликт вызывает обострение классовой борьбы и приводит к революции.

Дома предлагаем учащимся обдумать вопрос: какие события в современную эпоху подтверждают открытые К. Марксом и Ф. Энгельсом законы общественного развития?

На повторительно-обобщающем уроке **«Историческое значение деятельности К. Маркса и Ф. Энгельса»** осуществляются не только закрепление и проверка полученных учащимися знаний, но и их дальнейшее углубление [1].

[1] Если для изучения темы «Открытие К. Марксом и Ф. Энгельсом законов развития общества» был выделен только один урок, для завершения ее изучения может быть использована и часть повторительно-обобщающего урока.

Урок начинается с того, что учащиеся вспоминают открытые К. Марксом и Ф. Энгельсом общие исторические законы. Затем учитель объясняет, почему открытие этих законов имело огромное научное и революционное значение.

До возникновения теории научного коммунизма подлинной науки о развитии общества не существовало, так как ученые не в состоянии были объяснить все те многочисленные и бесконечно разнообразные события, которыми наполнена история человечества. Одни историки считали, что все исторические события — гибель и возникновение государств, революции и войны — все это проявление «божьей воли», понять которую человек не может. Другие историки уверяли, что развитие общества всегда зависит от «великих людей» — от королей, полководцев, министров. Так, например, один из ученых писал: «Разгоряченность крови в сердце завоевателя, дурное пищеварение у какого-нибудь монарха, прихоть какой-нибудь женщины — являются достаточными причинами, чтобы заставить предпринимать войны, чтобы посылать миллионы людей на бойню»[1]. Были и такие ученые, которые полагали, что каждый историк может описывать исторические события по-своему, что единой оценки исторических событий быть не может. Сколько существует историков, говорили они, столько существует и историй: одни, например, считают буржуазные революции «кровавыми и бессмысленными бунтами», а другие видят в этих революциях «торжество разума и справедливости»... Понятно, что при подобных взглядах на историю невозможно было дать правильное, научное объяснение развитию человеческого общества.

И только после того, как К. Маркс и Ф. Энгельс открыли законы развития общества, история стала подлинной н а у к о й. До сих пор мы употребляли слово «наука», не полностью понимая его смысл. Теперь же мы можем более глубоко разобраться в его значении: наукой называется система знаний, в основе которой лежит понимание законов развития природы и общества. Вот почему марксистская теория является подлинно научной теорией, которая позволяет не только правильно объяснить всю историю человечества, но и раскрыть перспективы его дальнейшего развития.

---

[1] П. Г о л ь б а х. Система природы. М., 1940, стр. 147.

Подобно физическим или химическим законам, научные законы общественного развития должны применяться на практике. Если только зазубрить, например, формулировку закона Ома, но не уметь практически определять силу электрического тока, грош цена такому знанию. Точно так же и законы общественного развития нужно не зазубривать, а нужно учиться применять их для более глубокого понимания явлений общественной жизни. И в частности, нужно учиться самим устанавливать, было ли закономерным то или иное изучаемое нами историческое явление.

Предложив записать в «Памятку для анализа явлений общественной жизни» последний пункт (см. стр. 69), проводим практическое упражнение: предлагаем учащимся самим обосновать закономерность какого-либо исторического события.

— Открытие законов истории, — продолжает учитель, — имело не только научное, но и революционное значение. Ведь планы перехода от капитализма к социализму, созданные социалистами-утопистами, были несбыточными прежде всего потому, что они не основывались на знании научных законов развития общества. Как вы помните, утописты не понимали значения классовой борьбы в жизни общества и потому надеялись, что переход к социалистическому строю произойдет благодаря «объединению классов». В отличие от утопического социализма, разработанная Марксом и Энгельсом программа борьбы за свержение капитализма и победу социализма была подлинно научной программой, так как в ее основе лежали открытые ими законы общественного развития. «Классовая борьба — это выдумка коммунистов!», «Коммунисты хотят повсюду устраивать революции!» — так в слепой ярости и во времена Маркса и Энгельса, и в настоящее время кричали и кричат враги коммунизма. Они не понимают, что и классовая борьба, и революция — это не «козни коммунистов», а закономерные явления и что поэтому победа коммунизма так же неизбежна, как неизбежен ежедневный восход Солнца.

Переходя ко второму вопросу урока, предлагаем учащимся вспомнить, как Маркс и Энгельс в «Манифесте Коммунистической партии» обосновали вывод о неизбежности гибели капиталистического строя. При этом рас-

крывается связь между данным выводом и уже известными учащимся общеисторическими законами.

Далее на уроке повторяется изложенная в «Манифесте» программа революционной борьбы пролетариата. Перед учащимися ставятся вопросы: В чем Маркс и Энгельс видели ближайшую цель этой борьбы? Каким образом может быть установлена диктатура пролетариата? В чем состоит конечная цель социалистической революции?

В заключение учащиеся вспоминают учение Маркса и Энгельса о революционной партии пролетариата и о создании ими «Союза коммунистов».

По ходу беседы записывается план урока, и эта запись представляет собой обобщенный ответ на вопрос об историческом значении деятельности К. Маркса и Ф. Энгельса:

1) *открытие законов общественного развития — революционный переворот в науке об обществе;*
2) *научно обоснованное предсказание неизбежной гибели капиталистического строя;*
3) *разработка научной программы революционной борьбы пролетариата за свержение капитализма и победу социализма;*
4) *создание первых коммунистических партийных организаций, которые начали соединять революционную теорию с массовым рабочим движением.*

В заключение повторительно-обобщающего урока рассматривается вопрос о торжестве идей марксизма в современную эпоху. Учащиеся сами могут привести конкретные факты, подтверждающие этот вывод, так как на предыдущем уроке им было дано соответствующее домашнее задание.

* * *

Чтобы показать, как учащиеся на данном этапе процесса обучения смогли применить на практике теоретические знания, полученные при изучении темы «Возникновение научного коммунизма», приведем (с сокращениями) письменный ответ ученицы К. (успеваемость — «4») на вопрос: «Какие события в современную эпоху подтверждают правильность открытых Марксом и Энгельсом законов общественного развития?»

«I закон: производство — основа жизни общества.

Правильность этого закона понятна всем, так как если бы все люди на земле перестали трудиться — человечество бы погибло.

II закон: развитие общества идет в прогрессивном направлении; на смену всякому отжившему строю приходит новый, более передовой.

В 1917 году, после Великой Октябрьской социалистической революции, Россия была отсталой страной, сейчас же мы занимаем одно из первых мест, по некоторым отраслям промышленности СССР уже перегнал США... еще в доказательство того, что капиталистический строй сменится более прогрессивным, следует привести то, что лагерь капиталистов суживается, а страны социализма увеличиваются (Куба). На пути коренных преобразований стоит Чили...

III закон: всякий общественный строй, который стал тормозить развитие производства, неизбежно погибает.

Вот уже 4 года в США кризис... В США не бывает меньше 5 млн. безработных, сейчас же здесь безработица превышает 5,5 млн. человек. В США не имеют работы не только простой народ, но и те молодые люди, которые кончают университеты, т. е. производительные силы не могут найти применения. Английская экономика продолжает пребывать в состоянии застоя. Как сообщает лондонская печать, выплавка стали в октябре 1971 г. по сравнению с соответствующим периодом прошлого года понизилась на 23%, а по сравнению с сентябрем этого года — более чем на 10% (см. «Известия»)...

IV закон: классовая борьба движет развитие всякого эксплуататорского общества.

...Все больший размах приобретают совместные выступления различных групп американского общества. Они требуют работы, требуют положить конец войне и замораживанию заработной платы («За рубежом»). Уже свыше 100 дней бастуют докеры в США, происходит стачка в Италии, освобождаются колонии и многие из них идут по не капиталистическому пути. Все эти выступления расшатывают устои капиталистического мира и приведут в конце концов к революции, к свержению капитализма и построению более прогрессивного социалистического общества, которое неизбежно сменит капитализм, как когда-то он неизбежно сменил феодальный строй.

Законы, открытые гениальными учеными К. Марксом и Ф. Энгельсом, подтверждаются событиями современной жизни.

Конечно, этот ответ можно признать очень примитивным и найти в нем много недостатков. Например, ни в этом, ни в других ответах даже не делается попытки раскрыть на современных примерах определяющую роль в формации способа производства (на уроке учащимися были записаны лишь основные законы, но не были записаны выводы, входящие в систему их раскрытия, в том числе и вывод «способ производства — определяющая основа всякого общественного строя»). Другим типичным недостатком является то, что учащиеся еще не видят различий между классовой и национально-освободительной борьбой. Но не будем забывать, что отвечали на вышеуказанный вопрос учащиеся не X, а VIII класса, и что подобного рода задание они выполняли впервые. Школьниками сделан лишь первый шаг в овладении на-

учными законами общественного развития как методом познания исторических и современных социальных явлений. И если в дальнейшем систематически продолжать работу в этом направлении, ее результативность будет, несомненно, все более и более возрастать.

Глава 5. РЕВОЛЮЦИИ 1848—1849 гг.

После изучения темы «Возникновение научного коммунизма» работа по формированию марксистско-ленинского мировоззрения поднимается на качественно новую ступень — начинается систематическое обучение школьников умению применять знания об уже известных им законах и само понятие «законы развития общества» для анализа и обобщения изучаемых исторических явлений.

Революция 1848 г. во Франции

Прежде чем начать изучение этой темы, проводим краткую повторительную беседу о первых буржуазных революциях в новое время и, в частности, напоминаем о той общей логической схеме изучения всех революций, которая была записана учащимися на повторительно-обобщающем уроке «Буржуазные революции XVII—XVIII вв.».

Приступая к изучению революции 1848 г. во Франции, сразу же указываем, что эта буржуазная революция коренным образом отличалась от буржуазной революции 1789—1794 гг. Революция 1848 г. имела своей главной целью не свержение давно уже ликвидированного во Франции феодального строя, а свержение «царства банкиров». Но почему же, несмотря на это коренное различие, революция 1848 г. называется буржуазной? Потому, что эта революция должна была обеспечить переход государственной власти от небольшой кучки банкиров ко всей торгово-промышленной буржуазии и тем самым способствовать дальнейшему развитию капитализма в стране.

Перед изложением материала о причинах революции ставим логическое задание: прослушав рассказ учителя, установить, сложились ли во Франции условия, необходимые для перерастания классовой борьбы в революцию (вывешивается плакат с определениями этих условий — см. стр. 174).

Признаки революционной ситуации раскрываются на следующих конкретно-исторических фактах. Учитель рассказывает об экономическом кризисе 1847 г., о неурожае и картофельной болезни и тем самым сообщает учащимся фактический материал, необходимый для вывода об обострении выше обычного нужды и бедствий народных масс. Говоря об усилении революционной активности пролетариата, напоминаем, что рабочие еще во время второго восстания в Лионе, в 1834 г., начали борьбу против монархии Луи-Филиппа, выдвинув лозунг «Да здравствует республика!». Накануне революции борьба рабочих за республику еще более усилилась. Кроме того, в 1847 г. в связи с обострением нужды и бедствий народных масс по всей стране прокатилась волна многочисленных стачек, продовольственных волнений. О кризисе «царства банкиров» свидетельствовало и усиление республиканского движения среди либеральной торгово-промышленной буржуазии, которая добивалась государственной власти и которая была недовольна тем, что господство финансовой буржуазии тормозило развитие капиталистической промышленности.

После того как учащиеся убедятся, что во Франции сложилась революционная ситуация, ставим вопрос: «Имелся ли во Франции класс, способный возглавить назревающую революцию?» Выяснение этого вопроса подводит учащихся к двум выводам: а) буржуазия во Франции перестала быть революционным классом и хотела заменить революцию реформой, так как боялась своего могильщика — пролетариата, который в ходе лионских восстаний уже выступил как самостоятельная, грозная для буржуазии политическая сила; б) пролетариат во Франции еще не был способен стать во главе революции.

В ходе изучения предпосылок французской революции 1848 г. объясняем учащимся, что представляла собой **либеральная буржуазия**. Слово «либерал» означает «сторонник свободы». Поэтому либералами стали называть тех, кто стремились к установлению буржуазно-демократических свобод, но хотели добиться их не революционным путем, а путем проведенных «сверху» реформ. Выражая интересы буржуазии, либералы больше всего боялись революционного движения народных масс и всегда старались предотвратить или подавить это движение.

Описывая революционное восстание в феврале 1848 г. в Париже, обращаем внимание учащихся на отличия движущих сил этой революции от движущих сил буржуазных революций XVII—XVIII вв.: во-первых, показывается возросшая роль пролетариата; во-вторых, приводятся факты, свидетельствующие о том, что буржуазия боялась революционного движения народных масс. Различное отношение к восстанию со стороны пролетариата и буржуазии ярко показывает свидетельство очевидца: «На каждой улице, почти на каждом месте баррикады, взгроможденные, как горы, и достигавшие крыш, а на них... работники... почерневшие от пороху и вооруженные с ног до головы; из окон выглядывали боязливо толстые лавочники, с поглупевшими от ужаса лицами; на улицах, на бульварах ни одного экипажа; исчезли все молодые и старые франты... а на месте их мои благородные пролетарии, с красными знаменами, с патриотическими песнями, упивающиеся своей победой» [1]. При изучении последующего материала подчеркиваем, что именно рабочие добились установления во Франции республики, заставили правительство провозгласить «право на труд».

Изучение на следующем уроке *июньского восстания* парижских рабочих [2] позволяет сделать новый важный шаг в раскрытии закономерностей классовой борьбы пролетариата.

Перед тем как приступить к рассказу, ставим перед учащимися два задания: доказать, что июньское восстание представляло собой более высокую ступень в развитии рабочего движения (по сравнению с лионскими восстаниями и чартистским движением), и установить причины его поражения. Чтобы помочь учащимся выполнить первое задание, по ходу рассказа выделяем следующие моменты: а) рабочие боролись за свержение всего буржуазного строя и установление власти пролетариата (на баррикадах был даже составлен список членов правительства, которое хотели создать рабочие); б) хотя восставшие не имели общего руководства, они действовали организованно и смело (наступление четырех колонн к центру города с целью захвата Ратуши); в) несмотря на

---

[1] «Революции 1848—1849 гг.», т. I. М., 1952, стр. 185.

[2] Методика изучения этого восстания подробнейшим образом описана в книге Н. Г. Дайри «Обучение истории в старших классах средней школы» (стр. 76—176).

явное превосходство правительственных войск, рабочие сражались с поразительной стойкостью и мужеством (в ожесточенных уличных боях были убиты или ранены 12 генералов). При выполнении второго задания наряду с уже известными учащимся общими причинами поражения всех выступлений пролетариата(отсутствие революционной партии и единого руководства, превосходство вооруженных сил правительства) устанавливается еще одна закономерная причина: восстание рабочих не было поддержано крестьянством.

Рассказывая о кровавой расправе с восставшими рабочими Парижа, подчеркиваем, что расправа эта была организована правительством, в котором ведущую роль играли те самые буржуазные либералы, которые изображали из себя «сторонников свободы».

После изучения июньского восстания проводим тренировочное упражнение по обучению учащихся умению применять на практике понятие «законы развития общества». «Как вы думаете, — спрашивает учитель, — закономерным или случайным событием было это восстание?» Зная логическую схему рассмотрения подобных вопросов, учащиеся доказывают, что июньское восстание парижских рабочих было закономерным, так как выступления пролетариата против буржуазии — это повторяющиеся и неизбежные явления, в которых проявляется закон классовой борьбы.

Чтобы показать учащимся различие между закономерными и случайными явлениями, можно поставить в конце урока такой вопрос: закомерным ли явлением был тот факт, что императором Франции после революции 1848 г. стал именно Наполеон III? Учащиеся приходят к выводу, что это явление было случайным, так как императором мог стать и другой представитель господствующего класса, а не только «маленький племянник большого дяди».

На дом учащимся дается задание: внести данные об июньском восстании в таблицу «Развитие рабочего движения в первой половине XIX в.».

Революция 1848 г. в Германии

В зависимости от уровня подготовки учащихся *причины* буржуазной революции в Германии могут быть изучены с помощью различных методических приемов.

Но наиболее активизирует познавательную деятельность учащихся организация на данном уроке учебно-исследовательской работы.

Сообщив учащимся новую тему, в кратком вступлении рассказываем (используя карту «Европа в 1815—1870 гг.») о раздробленности Германии, о сохранившихся здесь феодальных монархиях, помещичьем землевладении, цеховой системе. При этом отмечаем, что в XIX в. разложение феодального строя в Германии достигло наивысшей ступени — начался общий кризис этого строя. Крепостное право в большинстве немецких государств было уже отменено. Но полностью феодальная зависимость крестьян от помещиков еще ликвидирована не была.

— Мы уже с вами изучили, — продолжает учитель, — революции в Англии, Северной Америке, Франции. Поэтому сегодня на уроке причины революции в Германии вы сможете установить сами — путем самостоятельного исследования исторических фактов.

Учащимся раздаются листки с таким отпечатанным на машинке текстом:[1]

Основные факты, характеризующие обстановку в Германии накануне революции 1848 г.

1. В 1846—1847 гг. в Германии, как и в других европейских странах, вследствие промышленного кризиса и неурожая резко ухудшилось положение трудящихся масс.

2. Германия была раздроблена на 38 самостоятельных государств. Между 20 немецкими государствами продолжали существовать таможенные границы.

3. В 1848 г. в Пруссии насчитывалось около 1400 паровых машин. Их мощность уступала мощности французских паровых машин в 7 раз, а английских — в 16 раз.

4. «Богатейшие люди государства должны иметь подавляющее влияние», — писали промышленники и купцы в своем послании прусскому королю, доказывая необходимость создания в стране парламента.

5. В Германии еще сохранились феодальные повинности крестьян. Помещики отбирали у крестьян за освобождение от

[1] Факты для анализа взяты из следующих источников: «Новая история». Учебник для университетов и пединститутов, т. II. М., 1958, стр. 299, 315; «Экономическая история капиталистических стран». Курс лекций. Под ред. Ю. К. Авдакова и Ф. Я. Полянского. М., 1962, стр. 328; Г. Т. Мотылев. Экономическая история зарубежных стран. М., 1961, стр. 121; А. Д. Эпштейн. История Германии от позднего средневековья до революции 1848 г. М., 1961, стр. 506, 507, 531, 566.

крепостной зависимости от 1/3 до 1/2 их земли, что приводило крестьянские хозяйства к разорению.

6. Один из буржуазных политических деятелей призывал немецкую буржуазию для осуществления своих требований обращаться к королю с «почтительными просьбами верных, покорных подданных».

7. В ряде районов Германии в 1847 г. происходили крестьянские волнения: крестьяне сжигали феодальные документы и даже замки особенно ненавистных феодалов. В Берлине и других городах голодающая городская беднота громила продовольственные лавки и пекарни.

8. Накануне революции прусский король вынужден был обратиться к банкирам с просьбой предоставить ему заем: но банкиры отказались дать королю денег, пока в Пруссии не будет создан парламент.

9. Первое крупное выступление рабочих в Германии — восстание силезских ткачей в 1844 г. — вызвало у немецкой буржуазии страх перед растущей силой пролетариата.

10. В Германии сохранялись цеховые объединения ремесленников.

Учащимся также предлагается проанализировать данные, приведенные в таблицах:

Строительство железных дорог в 1828—1840 гг.
(в *км* в год)

Англия	90
Франция	42
Пруссия	30
Австрия	12

Производство чугуна (в млн. *т*)[1]

	Англия	Франция	Германия	США	Россия
1800 г.	0,16	0,06	0,04	0,04	0,12
1850 г.	2,2	0,4	0,2	0,6	0,23
1870 г.	6,1	1,2	1,4	1,7	0,36
1900 г.	9,1	2,7	8,5	14,0	2,9
1913 г.	10,3	5,2	19,3	30,9	4,2

[1] См.: Л. А. Мендельсон. Теория и история экономических кризисов и циклов, т. I. М., 1958, стр. 523—524; А. Д. Эпштейн. Указ. соч., стр. 461. Включение в таблицу данных о выплавке чугуна в России и данных за 1900 и 1913 гг. позволяет использовать это наглядное пособие и на уроках по истории СССР, и при изучении второго периода новой истории.

— Представьте себе, — говорит учитель, — что перед вами лежат пожелтевшие от времени немецкие газеты середины прошлого века. В них без каких-либо объяснений, без какой-либо последовательности приведены конкретные факты о положении в Германии накануне революции. И вы должны, используя уже известную вам «Памятку для самостоятельного раскрытия причин революций», проанализировать эти факты так, как это делают ученые-историки. Подумайте, о какой черте экономического и политического развития Германии говорит каждый факт, какие существуют связи между приведенными фактами. Вспомните также открытые Марксом и Энгельсом законы общественного развития, действие которых приводит к крушению всякий отживший общественный строй. И таким путем, применяя на практике марксистскую теорию, вы сможете доказать, что революция в Германии была не случайным, а закономерным событием. Но не забывайте, что каждая революция, в том числе и германская, имеет свои особенности.

«С выяснения каких причин — экономических или политических — следует начать изучение революции в Германии?» — спрашивает учитель после того, как учащиеся закончат самостоятельную работу с раздаточным материалом. Зная уже закон об определяющей роли производства, учащиеся могут сами объяснить, почему в первую очередь необходимо выяснить экономическую основу назревшей в Германии революции. В ходе дальнейшей беседы приводятся факты, показывающие, что в Германии накануне революции быстро развивалась промышленность и уже начался промышленный переворот. Напоминаем, что промышленный переворот в Германии, как и в других странах, представлял собой коренной переворот не только в производстве, но и в классовой структуре общества: и в Германии происходило формирование двух основных классов капиталистического общества — буржуазии и пролетариата. Обращаем также внимание учащихся на важную особенность промышленного переворота в Германии: в отличие от Англии и Франции, промышленный переворот в этой стране начался до буржуазной революции.

— Давайте теперь сравним, — говорит учитель, — развитие производительных сил в Германии с развитием производительных сил в Англии и Франции. — Учащиеся приводят факты, свидетельствующие об экономической

отсталости Германии, и раскрывают главную причину этой отсталости: в Германии сохранились феодальные порядки, которые тормозили развитие промышленности, сельского хозяйства, торговли.

— Таким образом, — обобщает учитель, — и в Германии возник конфликт между возросшими производительными силами и отжившими феодальными производственными отношениями.

Напомнив, что этот конфликт всегда проявляется в обострении классовой борьбы, предлагаем учащимся установить, сложились ли в Германии условия, необходимые для перерастания классовой борьбы в революцию (можно еще раз использовать плакат, помещенный на стр. 174). Учащиеся проводят доказательства появления в Германии всех трех признаков революционной ситуации (1, 7, 8) и анализируют факты, характеризующие позицию буржуазии (4, 6). Подчеркиваем, что контрреволюционность либеральной немецкой буржуазии, которую Ф. Энгельс называл «трусливейшей буржуазией в мире» [1], объяснялась не только и не столько страхом перед растущим рабочим движением в Германии, но и тем, что она видела, какую силу приобрело рабочее движение в Англии и Франции.

Обосновывая закономерность революции, учащиеся указывают, что она была вызвана действием открытых Марксом и Энгельсом законов: а) всякий общественный строй, который стал тормозить развитие производства, неизбежно погибает; б) классовая борьба движет развитие всякого эксплуататорского общества и приводит его к неизбежной гибели.

При раскрытии *движущих сил* революции выделяем факты, свидетельствующие об активном участии в ней пролетариата: восстание в Берлине, революционные бои в Саксонии и Рейнской области. Демонстрируя учебную картину «Мартовское восстание 1848 г. в Берлине», можно зачитать следующее его описание:

Возбуждение и гнев в мгновение ока охватывает все население и проникает до отдаленнейших частей города. Народ вооружается. На улицах воздвигаются баррикады. В бесчисленном множестве и с невероятной быстротой поднимаются они из-под земли и кое-где достигают уровня крыш. Взламывается мостовая, улицы перекапываются канавами, чтобы задержать движение кавалерии. С крыш срывается черепица, чтобы потом ее сбрасывать в приближающиеся

---

[1] См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 18, стр. 288.

войска. Начинается разгром оружейных магазинов; льют пули, заряжают ружья. Вооруженный баграми, кольями, топорами, ножами, старыми саблями и пиками, народ, пылая жаждой мести, становится на баррикады [1].

Чтобы на конкретном примере показать учащимся трусливую позицию либеральной буржуазии, более подробно рассказываем о разгоне прусского Национального собрания. Когда 9 ноября 1848 г. король издал указ о прекращении деятельности Национального собрания, рабочие обратились к депутатам с посланием, в котором говорилось: «Рабочие Берлина готовы с оружием в руках откликнуться на ваш призыв, если кто-либо осмелится нарушить права народа и его представителей. Они отдают в ваше распоряжение свои руки и свою кровь...» Но либералы трусливо отклонили это предложение. «Надо оказать лишь чисто пассивное сопротивление»,— заявил председатель Национального собрания. И такое «пассивное сопротивление» депутаты оказали: они подали жалобу на короля... королевскому прокурору. А затем покорно разошлись [2].

Большое значение имеет правильное усвоение учащимися вопроса об отношении пролетариата к буржуазной революции. «Должны ли были рабочие бороться за победу этой революции,— спрашивает учитель,— если ее победа могла привести к утверждению в Германии капиталистического строя, при котором пролетариат оставался бы эксплуатируемым и угнетаемым классом?» Постановка такого вопроса дает возможность провести его обсуждение в дискуссионной форме. Вспомнив о прогрессивности буржуазной демократии по сравнению с феодальными государствами, учащиеся сами могут объяснить, почему в условиях буржуазно-демократической республики пролетариату легче вести борьбу против своего главного классового врага — буржуазии. Так учащиеся подводятся к пониманию имеющегося в учебнике вывода о том, что К. Маркс и Ф. Энгельс рассматривали создание в Германии единой демократической республики «как ступень для борьбы за социализм».

Учителю нет надобности самому объяснять *причины поражения* германской революции. Учащимся уже известно, что для победы всякой революции необходимо наличие класса, способного возглавить революционную

---

[1] В. Блос. Германская революция. М., 1919, стр. 230.
[2] Там же, стр. 391—393.

борьбу народных масс. Поэтому учащиеся самостоятельно могут сделать вывод, что отсутствие такого класса было основной причиной поражения революции в Германии. Для обоснования этого вывода ставим вопросы: Почему немецкая буржуазия предала революцию? Почему пролетариат еще не в силах был возглавить революционную борьбу народных масс?

В домашнее задание включаем вопрос: «Что общего и различного между революцией 1848 г. в Германии и революцией XVIII в. во Франции?»

Революция 1848—1849 гг. в Австрийской империи

Приступая к изучению революции в Австрийской империи, ставим задание: сопоставить эту революцию с революцией в Германии. Учащиеся сами могут наметить основные линии, по которым должно осуществляться сопоставление, так как им уже известна общая логическая схема изучения всех революций.

При изучении революции в Австрийской империи нет необходимости еще раз подробно выяснять общие закономерности возникновения буржуазных революций. Поэтому эти закономерности раскрываются на данном уроке очень кратко, без привлечения дополнительного материала.

Основное внимание уделяется раскрытию конкретно-исторической закономерности и главной особенности революции в Австрийской империи — сочетанию антифеодальной борьбы с национально-освободительным движением. Проверив, помнят ли учащиеся определение понятия «нация», отмечаем, что в связи с развитием капитализма в Австрийской империи в этой «тюрьме народов» также происходил процесс формирования наций и все более возрастало национально-освободительное движение. При этом используем плакат: [1]

Национальный состав населения Австрийской империи (в млн.)

Славяне (чехи, словаки, поляки, украинцы, сербы, хорваты)	18
Австрийцы (немцы)	7
Венгры	5
Итальянцы	5
Румыны	2

[1] Эти данные взяты из «Хрестоматии...», стр. 219.

Вывод о том, что национальный гнет был одной из важнейших причин революции, подкрепляем конкретными фактами и примерами. А. И. Герцен с гневом писал о том, что в Чехии Австрия «употребила два столетия на систематическое забивание всего независимого в этом народе; она совершила там злодейства, перед которыми бледнеют дела протестантской Англии в Ирландии, — казни, конфискации, гонения продолжались из поколения в поколение... Вешали, секли, морили в тюрьме, жгли людей, жгли книги, грабили, выселяли и дошли до того, что аристократическая помесь и часть мещан сделались немцами, а народ остался чешским...» [1] Большинство крупных предприятий в Австрийской империи принадлежало немецким капиталистам, которые пользовались особым покровительством властей. Деятельности же промышленников и купцов других национальностей власти всячески мешали. Таким образом, развитие производительных сил тормозилось не только феодальными порядками, но и национальным гнетом.

Установив, что общей целью революций в Австрийской империи и в Германии было свержение феодального и установление капиталистического строя, школьники указывают и на основное различие между задачами этих революций: в Германии шла борьба за объединение страны, а в Австрийской империи угнетенные народы боролись за ее «разъединение», т. е. за создание независимых национальных государств.

И при изучении революции в Австрийской империи, раскрывая ее движущие силы, нужно на ярких фактах показывать решающую роль народных масс. С этой целью, рассказывая об октябрьском восстании в Вене, используем монтаж фрагментов из исторического романа:

По приказу военного министра Латура солдаты открыли огонь по безоружной толпе.

«Стоны первых жертв... привели народ в ярость. Хлынувшие со всех сторон люди атаковали солдат, захватили пушки, повернули их и стали стрелять по противнику. Бросив орудия, солдаты под натиском восставших обратились в беспорядочное бегство... Опьяненная победой толпа хлынула ко дворцу... С каждой минутой шествие становилось все более внушительным. В него непрерывно вливались новые отряды рабочих, вооруженных ружьями, отобранными у гренадеров... Еще не успели дойти до дворца, как стало известно, что император со своей свитой бежал... Это переполнило чашу. Толпа ворвалась в здание военного министерства с криком:

---

[1] «Хрестоматия...», стр. 219—220.

— Смерть Латуру!

...Упиравшегося Латура подтащили к уличному фонарю. Кто-то выстрелил в него в упор. Под крики возбужденной толпы труп Латура вздернули на фонарь.

Вена полностью перешла в руки восставшего народа»[1].

Для описания героической борьбы венгерского народа также могут быть использованы отрывки из художественной литературы[2].

На новом историческом материале показываем трусливую, предательскую политику либеральной буржуазии. Когда, например, в результате народного восстания в Вене австрийский император вынужден был «даровать» конституцию, которая предоставила буржуазии избирательные права, но лишала этих прав рабочих, в одной из буржуазных газет было опубликовано такое верноподданническое стихотворение:

Пускай благородная кровь пролилась,
Зато справедливая царствует власть.
Да здравствует наш государь Фердинанд,
Что выполнил наши желания[3].

Если поставить перед учащимися соответствующие вопросы, они могут сами обобщить факты, свидетельствующие о двух важных исторических закономерностях. О контрреволюционном союзе господствующих классов различных наций свидетельствуют такие факты: представитель чешской феодальной аристократии генерал Виндишгрец возглавил австрийские войска, которые подавляли революционные восстания в Праге и Вене; многие венгерские помещики помогали интервентам душить революцию в Венгрии; против этой революции выступил и «жандарм Европы» — Николай I. Вместе с тем мы выделяем факты, показывающие революционную интернациональную солидарность: на баррикадах Праги плечом к плечу сражались и чешские, и немецкие рабочие (спрашиваем учащихся: какой выдвинутый Марксом и Энгельсом лозунг нашел свое подтверждение в этом факте?); повстанцы Вены помешали правительству отправить войска для подавления революции в Венгрии;

---

[1] Е. Яхнина и М. Алейников. Разгневанная земля. М., 1963, стр. 316—320.

[2] См.: «Художественная литература в преподавании новой истории...», стр. 161—165.

[3] С. Б. Кан. Революция 1848 г. в Австрии и Германии. М., 1948, стр. 124.

Н. Г. Чернышевский и другие передовые люди России горячо сочувствовали революционной борьбе венгерского народа.

В заключение учащиеся сами делают вывод, что в Австрийской империи, как и в Германии, основными причинами поражения революции были предательство либеральной буржуазии и слабость пролетариата. Кроме того, отмечается, что поражению революции в Австрийской империи способствовала разжигаемая господствующими классами межнациональная вражда.

Повторительно-обобщающая беседа по теме «Революции 1848—1849 гг.»[1]

Беседа начинается с установления общих закономерностей революций 1848—1849 гг. во Франции, Германии и Австрийской империи (предварительно проверяем, помнят ли учащиеся, что мы называем историческими закономерностями): 1) все эти революции по своему характеру были буржуазными; 2) и в Германии, и в Австрийской империи революции были вызваны тем, что возник конфликт между возросшими производительными силами и феодальными производственными отношениями, и этот конфликт привел к обострению классовой борьбы; 3) классовая борьба перерастала в революцию тогда, когда в стране складывалась революционная ситуация; 4) во всех революциях решающую роль играли народные массы, прежде всего рабочие; 5) буржуазия во всех революциях выступала не как революционная, а как контрреволюционная сила; 6) революции в Германии и Австрийской империи потерпели поражение, так как не было класса, способного привести их к победе; 7) все революции имели прогрессивное историческое значение.

Последний из этих выводов учителю необходимо обосновать. Дело в том, что учащиеся зачастую не видят той прогрессивной роли, которую сыграли в жизни общества революции 1848—1849 гг. (как выразился однажды один из учеников, «революции в Германии и Ав-

---

[1] Для проведения этой беседы может быть использовано время, которое отводится для опроса учащихся на уроке «Англия в 50—60-х годах».

стрийской империи потерпели поражение и потому ни к чему не привели»). Поэтому мы обращаем внимание учащихся на то, что и эти революции привели к утверждению капиталистического строя. Как указывал Ф. Энгельс, революция 1848 г. «впервые действительно утвердила крупную промышленность во Франции, Австрии, Венгрии... а Германию превратила прямо-таки в первоклассную промышленную страну...» [1]. Несмотря на поражение, революции ликвидировали в Германии и Австрийской империи последние остатки крепостного права. Важным результатом революций было также то, что и в Пруссии, и в Австрийской империи впервые были введены конституции и созданы парламенты, что дало возможность буржуазии принимать участие в управлении государством. Следовательно, поражение революций вовсе не означало, что они не имели никакого прогрессивного значения. Поражение лишь привело к тому, что революции остались незавершенными, т. е. они не полностью ликвидировали препятствия, мешавшие дальнейшему развитию капитализма. Но несмотря на свою незавершенность, буржуазные революции 1848—1849 гг., как и буржуазные революции XVII—XVIII вв., двинули развитие общества вперед, ибо способствовали утверждению более прогрессивного общественного строя. Историческое значение революций 1848—1849 гг. заключается также в том, что они вооружили пролетариат и коммунистов опытом революционной борьбы: революции показали, что страх перед растущей силой пролетариата сделал буржуазию контрреволюционным классом; что единственным подлинно революционным классом является пролетариат; что пролетариат не может одержать победу, не имея своей революционной партии и поддержки со стороны крестьянства [2].

Наряду с общими закономерностями устанавливаются и важнейшие особенности изученных революций:

---

[1] Ф. Энгельс. Введение к работе К. Маркса «Классовая борьба во Франции с 1848 по 1850 гг.». К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 22, стр. 535.

[2] В учебнике (§ 35) разъясняется еще один вывод, сделанный К. Марксом в результате обобщения уроков революций 1848—1849 гг.: вывод о необходимости слома буржуазной государственной машины. Но опыт работы показал, что этот вывод марксистской теории целесообразно раскрыть позднее — при изучении истории Парижской коммуны, т. е. тогда, когда учащиеся будут изучать конкретный материал о создании первого в истории пролетарского государства.

свержение «царства банкиров» во Франции, борьба за объединение страны в Германии, национально-освободительное движение в Австрийской империи.

В заключение повторительно-обобщающей беседы предлагаем учащимся установить, какие выводы марксистской теории подтвердились в ходе революций 1848—1849 гг. (основные из этих выводов перечислены в таблице, приведенной на стр. 244).

* * *

Чтобы показать, как учащиеся применяют на практике теоретические знания, полученные при изучении темы «Возникновение научного коммунизма», приведем ответ ученицы Л. (успеваемость — «5») на вопрос «Закономерным ли явлением была революция 1848 г. в Германии?» [1].

Революция 1848 г. в Германии была закономерным явлением, т. е. всеобщим и неизбежным. Во всех государствах раньше или позже феодальный строй становится тормозом развития производительных сил, а это приводит к его неизбежной гибели. В Германии в середине XIX в. оставшиеся феодальные пережитки также тормозили развитие производительных сил. Сравнивая две страны: Францию и Пруссию в 1847 г., нетрудно заметить, что Франция, в которой уже произошла буржуазная революция, экономически лучше развита феодальной Пруссии. В Пруссии было около тысячи паровых машин, т. е. в 5 раз меньше, чем во Франции. За год в феодальной Пруссии сооружалось всего 30 *км* железнодорожного полотна, а в капиталистической Франции — 42 *км* железных дорог. В Англии же, где буржуазная революция произошла еще в 1640 г., за год строилось 90 *км* железных дорог. Помещики Германии не очень-то были заинтересованы в строительстве железных дорог, покупке паровых машин — у них были свои даровые руки, руки крестьян. Следовательно, феодальный строй препятствовал развитию производительных сил.

Помещики отбирали у крестьян за освобождение от крепостной зависимости от 1/3 до 1/2 их земли, кроме того, крестьяне платили огромный оброк, что нередко приводило их хозяйство к разорению. А в это время бесчисленные земли помещиков часто даже не обрабатывались. Из этого примера видно, что феодальные пережитки также препятствовали развитию сельского хозяйства.

Примером того, что раздробленность страны при феодальном строе препятствовала развитию торговли, могут служить бесчисленные пошлины, которые приходилось платить купцам, перевозя товары через таможенные границы (всего в Германии к середине XIX в. было 38 государств).

---

[1] Отвечая на этот вопрос, учащиеся экспериментальных классов пользовались вышеприведенным раздаточным материалом.

Вследствие того что феодальный строй становится тормозом развития производительных сил, между развивающимися производительными силами и отжившими феодальными отношениями возникает конфликт, который приводит к обострению классовой борьбы. Так было во Франции и в Германии накануне революции, а также во всех других европейских государствах. В Пруссии накануне революции произошел ряд крупных выступлений народных масс. В 1845—1847 гг. в Берлине происходили бунты вследствие повышения цен на продукты. В эти годы были неурожаи, и голодные толпы расправлялись с торговцами, врывались в пекарни за хлебом. В 1847 г. в ряде районов Германии крестьяне громили замки особенно ненавистных им феодалов. В 1844 г. произошло восстание силезских ткачей, в котором раскрылась сила пролетариата.

В Германии назревала революция. Здесь уже сложилась революционная ситуация, которая при наличии класса, способного возглавить революцию, должна перерасти в нее. Об этом свидетельствуют обострение выше обычного нужды и бедствий угнетенных классов (вследствие промышленного кризиса в Германии в 1846—1847 гг., как и в других европейских странах, ухудшилось положение трудящихся масс, в селах крестьяне бедствовали из-за множества оброков), значительное повышение революционной активности масс (бунты в Берлине, восстание силезских ткачей, выступления крестьян, мартовские демонстрации 1848 г.), а также кризис политики господствующего класса (накануне революции король Пруссии обратился к банкирам с просьбой предоставить ему заем, но банкиры отказались дать денег королю, пока в Пруссии не будет созван парламент). Кроме того, в Германии уже был класс, способный возглавить революцию, — буржуазия, хотя она и не была революционной.

Революция 1848 г. в Германии, как и в других странах, была вызвана действием законов общественного развития, открытых К. Марксом и Ф. Энгельсом. В своем историческом развитии общество переходит ко все более прогрессивным формам общественного строя. Капиталистический строй более прогрессивный, чем феодальный строй. Основная движущая сила прогрессивного развития общества — производительные силы. Всякий общественный строй, который стал тормозить развитие производительных сил, должен погибнуть. При всяком эксплуататорском строе идет непримиримая классовая борьба, которая приводит к неизбежной гибели существующего общественного строя. При феодальном строе существует классовая борьба, поэтому феодальный строй должен погибнуть. Но при капиталистическом строе также происходит классовая борьба, и этот строй, более прогрессивный, чем феодальный, тоже должен погибнуть.

Ответ этот логически последователен, в него включены все выводы и понятия, входящие в общую логическую схему раскрытия причин и предпосылок буржуазных революций, и все они обосновываются конкретными историческими фактами. Вспомнила ученица и уже известные ей общие законы исторического развития. Но и этому в целом хорошему ответу присущи некоторые типичные недостатки: в нем не объясняется, почему конфликт между производительными силами и производст-

венными отношениями привел к обострению классовой борьбы; не объясняется также, почему немецкая буржуазия боялась назревающей революции.

Несравнимо хуже ответили на этот вопрос слабо успевающие ученики. Вот, например, ответ ученика Р. (успевает на «3»):

Революция в Германии была явлением закономерным. Закономерными явлениями называются явления всеобщие и неизбежные. Это явление было всеобщим, так как в 1846—1847 гг. в Германии, как и в других европейских странах, вследствие промышленного кризиса и неурожая резко ухудшилось положение трудящихся масс. В ряде районов Пруссии происходили волнения крестьян. Явление было неизбежным, потому что возник конфликт между возросшими производительными силами и отжившими феодально-крепостническими отношениями.

То, что революция была явлением закономерным, подтверждается законами общественного развития, открытыми Марксом и Энгельсом. Всякий общественный строй, который стал тормозить развитие производительных сил, неизбежно погибает. Феодальный строй стал тормозить развитие промышленности. В 1847 г. в Пруссии насчитывалось около тысячи паровых машин (в 5 раз меньше, чем во Франции). В Германии в год прокладывали 30 *км* железных дорог, во Франции — 42 *км*, в Англии — 90 *км*. Феодальный строй был тормозом торговли, так как при переезде из одного города в другой надо было много раз пересекать таможенные границы и платить большие пошлины.

При всяком (?) общественном строе ведется непримиримая классовая борьба, которая ведет этот строй к неминуемой гибели. Крупным выступлением рабочих в Германии было восстание силезских ткачей в 1844 г.

Как видим, в этом ответе очень мало конкретных фактов. В нем совершенно не раскрываются признаки революционной ситуации, не анализируется позиция немецкой буржуазии. Не смог ученик раскрыть и основные признаки закономерных явлений. Чтобы повысить уровень знаний таких учащихся, с ними необходимо проводить дополнительную индивидуальную работу.

После изучения всей темы «Революции 1848—1849 гг.» перед восьмиклассниками трех школ было поставлено более сложное задание на сопоставление: на этот раз им было предложено сопоставить не отдельные революции, а два их цикла — в XVII—XVIII вв. и в 1848—1849 гг.[1]. В отличие от вопроса «Закономерным

[1] При разъяснении задания было уточнено, что войну за независимость в Северной Америке и революцию 1848 г. во Франции в число сопоставляемых революций можно не включать, поскольку они имели особый характер.

ли явлением была революция 1848 г. в Германии?» задание «Что было общего и различного между революциями XVII—XVIII вв. и революциями 1848—1849 гг.?» не подсказывало учащимся необходимость использовать при его выполнении уже имеющиеся у них знания об открытых К. Марксом и Ф. Энгельсом законах развития общества. И все же из 180 учащихся экспериментальных классов почти половина (46%) вспомнили об этих законах. Эти письменные работы, как и предыдущее сопоставление буржуазных революций в Англии и во Франции, также подтвердили эффективность применения при изучении революций однотипной логической схемы: учащиеся экспериментальных классов намного лучше смогли установить общее между сопоставляемыми революциями, чем учащиеся контрольных классов. Например, на конфликт между производительными силами и производственными отношениями в экспериментальных классах указали 69%, в контрольных—всего 24%; возникновение революционной ситуации отметили соответственно 55 и 9%, прогрессивную роль революций — 72 и 40%.

В трех экспериментальных классах (92 учащихся) были проведены также письменные работы по вопросу «Какие выводы марксистской теории подтвердились в ходе революций 1848—1849 гг.?». Количественный анализ этих работ дал следующую картину:

	Основные смысловые единицы	% освещенных единиц
1	Закон о том, что на смену всякому отжившему общественному строю приходит новый, более прогрессивный строй.	76
2	Закон о том, что всякий общественный строй, который стал тормозить развитие производства, неизбежно погибает.	84
3	Закон классовой борьбы.	81
4	Вывод о том, что пролетариат станет могильщиком буржуазии.	62
5	Вывод о том, что пролетариат может одержать победу лишь в том случае, если его борьбой руководит революционная партия.	45

Как свидетельствует вышеприведенная таблица, многие учащиеся показали, что в изучаемом конкретно-историческом материале они могут найти проявления уже

известных им законов. Но и этим работам были присущи серьезные недостатки: а) марксистские выводы недостаточно подкреплялись конкретными фактами; б) в качестве примеров, подтверждающих закон прогрессивного развития, приводились только революции в Германии и Австрийской империи, что свидетельствует о необходимости обращать внимание учащихся и на прогрессивное значение французской революции 1848 г.; в) восстание силезских ткачей рассматривалось в одном ряду с антифеодальными движениями как доказательство неизбежности гибели феодального строя; г) обосновывая вывод К. Маркса и Ф. Энгельса «пролетариат — могильщик буржуазии», многие учащиеся или вообще не приводили в качестве доказательства восстание парижских рабочих в июне 1848 г., или же, приводя этот факт, не раскрывали главную особенность восстания — впервые рабочие выступили против всего буржуазного строя.

Глава 6. РАЗВИТИЕ КАПИТАЛИЗМА В 50—60-х ГОДАХ XIX в.

Приступая на уроке **«Англия в 50—60-х гг.»** к изучению экономического развития этой страны, вывешиваем уже известный школьникам график «Выплавка чугуна в Англии» (см. стр. 196) и предлагаем им самим установить, о каких двух закономерностях развития капитализма он свидетельствует. Учащиеся отмечают, что и в 50—60-е гг. промышленное производство в Англии продолжало быстро возрастать, но вместе с тем продолжались и периодические кризисы.

Изучение кризиса 1857 г. позволяет не только закрепить, но и углубить знания учащихся об этом признаке капиталистического способа производства. Учитель приводит имеющиеся в учебнике факты, которые свидетельствуют, что кризис 1857 г. был первым мировым кризисом, и разъясняет, что кризис охватил сразу многие страны, поскольку к этому времени между ними уже возникли прочные экономические связи. Говоря о разорении в результате кризиса мелких предприятий, закрепляем знания учащихся о ранее введенных понятиях «конкурентная борьба», «концентрация производства». Зачитываем образное описание этого мирового кризиса, сделанное на страницах одного из журналов того времени:

Кризис распространился от отдаленнейшего Запада Нового Света до Стокгольма и Москвы... Княжеские богатства за ночь превращались в ничто; стариннейшие торговые дома, пережившие поколения войн и революций... рушились, словно сносимые ветром; цветущие фабрики стояли безмолвно, как бы пораженные параличом; неисчислимые запасы товаров лежали, как бы зачарованные на складах, напрасно ожидая отправки... сотни тысяч рабочих лишились работы и заработка... Как будто злое проклятие обрекло на парализующий сон всякую деятельность и движение [1].

Предлагаем учащимся самостоятельно доказать, что кризис 1857 г. был не случайным, а закономерным явлением (при этом еще раз может быть использована таблица «Причины кризисов перепроизводства»).

Говоря о превращении Англии в «мастерскую мира», отмечаем, что в середине XIX в. в этой стране выплавлялось в 2 раза больше чугуна, чем во Франции, Германии, США и России, вместе взятых (еще раз демонстрируется сводная таблица «Производство чугуна» — см. стр. 232). Используем этот факт для того, чтобы ввести в курс понятие о еще одном важном признаке капитализма — неравномерности развития капиталистических стран.

При описании политического строя Англии закрепляются знания учащихся о классовой сущности буржуазной демократии и буржуазного либерализма (партия либералов).

Изучение английского рабочего движения в 50—60-х гг. позволяет раскрыть его роль в борьбе за дальнейшее расширение избирательного права (парламентская реформа 1867 г.) и тем самым дает возможность еще на одном примере показать, что классовая борьба является движущей силой развития капиталистического общества.

При изучении этого материала начинает раскрываться важная конкретно-историческая закономерность рабочего движения в Англии — соглашательская политика руководителей тред-юнионов.

Рассказывая о завоевательных войнах Англии, об ограблении ею многочисленных колоний, подводим учащихся к пониманию связи между развитием капиталистического производства и усилением захватнической политики капиталистических государств: а) рост промышленности побуждал капиталистов искать все новые

[1] «Хрестоматия...», стр. 234.

рынки сбыта, чтобы увеличить свои прибыли и ослабить кризисы перепроизводства; б) колонии были нужны для того, чтобы обеспечить растущую промышленность дешевым сырьем.

На дом можно дать учащимся задание: используя таблицу «Основные черты капиталистического строя», установить, какие экономические и политические закономерности развития капитализма проявились в Англии в 50—60-х гг. XIX в.

На уроке **«Объединение Италии»** учащиеся знакомятся с новым видом буржуазной революции — национально-объединительной. Разъясняя основную экономическую причину объединительного движения, указываем, что раздробленность страны на восемь государств мешала развитию капиталистического способа производства, задерживала промышленный переворот. На конкретных фактах показывается народный характер революционно-объединительной борьбы (восстание в Сицилии, поход «тысячи краснорубашечников», образование народной армии и ее победы). Вместе с тем учащиеся убеждаются, что революционная борьба народных масс «снизу» не была доведена до конца и объединение Италии завершилось «сверху», так как отсутствовал класс, способный возглавить революцию. В заключение учащиеся сами могут обосновать прогрессивное значение объединения Италии: а) возникновение единого внутреннего рынка ускорило развитие капиталистического производства; б) объединение способствовало завершению образования итальянской нации, поскольку укрепились экономические и культурные связи внутри страны.

Конкретно-исторические закономерности революционно-объединительного движения в Италии, его сильные и слабые стороны станут более понятны учащимся, если учитель создаст яркий образ вождя этого движения — Джузеппе Гарибальди. С этой целью включаем в содержание урока два эпизода. Во-первых, используя учебную картину «Битва при Калатафими», подробно описываем это решающее сражение, в котором под руководством Гарибальди, вдохновляемые его личным примером, патриоты разгромили войска неаполитанского короля[1]. Во-вторых, рассказываем, как, освободив Сицилию и юг Италии, Гарибальди передал всю власть приехавшему

---

[1] См.: «Книга для чтения...», стр. 179—190.

в Неаполь пьемонтскому королю Виктору Эммануилу, в результате чего руководство объединительным движением перешло к буржуазии и помещикам. «Уступите теперь место мне», — сказал король прославленному полководцу, и тот вынужден был покинуть свою армию. С горечью и обидой видел Гарибальди, как в объединенной благодаря героической народной борьбе Италии народ по-прежнему остался бесправным и угнетенным. «Совсем не о такой Италии мечтал я всю свою жизнь», — признал Гарибальди незадолго до своей смерти [1].

На следующем уроке, в ходе опроса, можно предложить учащимся в соответствии с уже известной им «Памяткой для анализа явлений общественной жизни» всесторонне проанализировать изученное ими историческое событие — объединение Италии.

При изучении темы **«Объединение Германии»** учащиеся знакомятся с фактами, которые еще раз свидетельствуют о быстром развитии при капитализме промышленного производства (при этом используется соответствующая таблица). Объясняя причины этого явления, указываем, в частности, на возникновение в связи с созданием Северо-Германского союза единого внутреннего рынка, на окончательную ликвидацию в 1869 г. цеховой системы. Приводим конкретный пример, способствующий усвоению понятия «концентрация производства»: на металлургических заводах Круппа (который положил начало могущественнейшей в Германии династии «королей пушек») в 1845 г. было всего 122 рабочих, а в 1870 г. — 16 тыс.

Рассказывая о крестьянской реформе 1850 г., углубляем знания учащихся о классовой сущности буржуазных реформ (см. стр. 111). При этом подчеркиваем, что реформа была проведена таким образом, чтобы крестьяне получили как можно меньше земли и заплатили за свое освобождение как можно больший выкуп (в Пруссии он, например, превышал стоимость земли в 18 раз). На конкретных фактах раскрываем основные признаки прусского пути развития капитализма в сельском хозяйстве: в Германии сохранилось помещичье землевладение, но помещики стали теперь вести хозяйство на основе не феодальной, а капиталистической эксплуатации; боль-

[1] См.: А. Я. Лурье. Гарибальди. М., 1957.

шинство крестьян задыхалось от малоземелья (более 50% из них имели наделы менее чем в 2 *га*); происходило медленное разорение мелких крестьянских хозяйств и одновременный рост кулацких хозяйств, т. е. классовое расслоение крестьянства все более усиливалось.

При изучении рабочего движения в Германии учащиеся убеждаются, что пролетариат еще не в силах был возглавить борьбу за объединение страны. Говоря об образовании в 1869 г. германской социал-демократической партии, предлагаем учащимся вспомнить, почему Маркс и Энгельс считали создание революционных партий самым главным условием дальнейшего развития массового рабочего движения.

Изучая процесс объединения Германии, учащиеся закрепляют знания о проявившихся в этом процессе закономерностях: об общих его экономических предпосылках и прогрессивном его значении. Одновременно раскрывается и главная особенность этого процесса в Германии: объединение осуществилось без революционного движения «снизу», путем проведенных «сверху» войн.

В домашнее задание включаем вопрос: «Что было общего и различного между объединением Германии и объединением Италии?»

Восьмиклассники знакомятся с еще одной буржуазной революцией — **гражданской войной 1861—1865 гг. в США.**

Для раскрытия причин гражданской войны в США вполне достаточно тех фактов, которые приведены в учебнике. И изложение этого материала ведется на уроке почти в той же последовательности, с которой он изложен в учебнике. Но при последующей проверке знаний мы предлагаем учащимся систематизировать факты, раскрывающие причины гражданской войны, по той общей логической схеме, по которой изучались причины всех предыдущих буржуазных революций.

Раскрывая решающую роль в гражданской войне народных масс, приводим такую обобщающую цифру: из каждой тысячи солдат армии северян более 900 были рабочими, ремесленниками, фермерами[1]. «В подавлении мятежа, — признавал Линкольн, — никто так не заинтересован, как рабочие люди»[2].

---

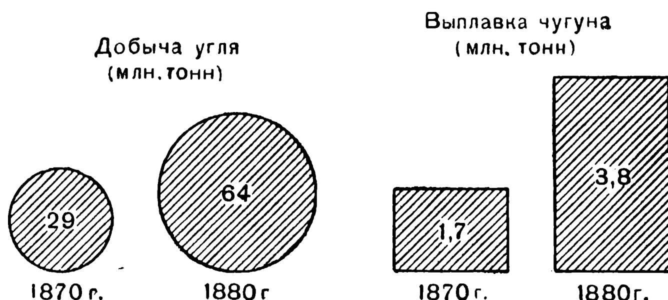
[1] См.: Ф. Фонер. Указ. соч., стр. 349.

[2] Р. Ф. Иванов. Авраам Линкольн и гражданская война в США. М., 1964, стр. 382.

И при изучении данной темы продолжается обучение учащихся умению применять на практике знание основных признаков закономерных явлений. С этой целью ставятся вопросы: На основании чего мы считаем гражданскую войну в США событием не случайным, а закономерным? Почему закономерной была победа Севера в этой войне? Можно также поставить вопрос: закономерным ли событием было убийство Линкольна? В ходе обсуждения этого вопроса отмечается, что, хотя сам по себе факт убийства президента нельзя считать закономерным, в нем отразилась общая закономерность классовой борьбы в США — ненависть плантаторов к одержавшим победу демократическим силам.

Более подробно, чем в учебнике, раскрываем последствия гражданской войны. Чтобы еще раз подвести учащихся к выводу о прогрессивной роли буржуазных революций, приводим факты, свидетельствующие о быстром развитии в США после гражданской войны промышленного производства (см. плакат «Рост промышленности в США»). Затем раскрываем основные признаки более прогрессивного (по сравнению с прусским) американского пути развития капитализма в сельском хозяйстве: в США революционным путем были уничтожены

РОСТ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В США



все препятствия, мешавшие развитию капиталистического сельского хозяйства, — феодальное землевладение и плантационное рабство; благодаря закону о гомстедах образовались многочисленные фермерские хозяйства (сообщив, что гомстед был равен 26 *га*, предлагаем сравнить эту цифру с размерами крестьянских наделов в Германии); в крупных фермерских хозяйствах широко применялись сельскохозяйственные машины и эксплуа-

тация наемных рабочих, что обеспечивало высокую производительность труда; в то же время мелкие фермеры, не выдержав конкурентной борьбы, разорялись и становились батраками.

Изучение темы завершается рассмотрением вопроса: «Что было общего и в чем были основные различия между войной за независимость и гражданской войной в США?» В ходе беседы учащиеся устанавливают следующие общие черты: обе войны по своей классовой сущности были буржуазными революциями; обе они были направлены на то, чтобы устранить препятствия, тормозившие развитие производства, и укрепить господствующее положение буржуазии в государстве; в обеих революциях решающую роль играли народные массы, которые возглавляла революционная буржуазия; обе революции имели прогрессивное историческое значение, но они не принесли трудящимся освобождения от эксплуатации и угнетения. Вместе с тем устанавливаются и те особенности второй американской революции, которые отличали ее от первой революции: гражданская война происходила при более высоком уровне развития капитализма; поэтому ее важнейшей движущей силой стал сложившийся к этому времени пролетариат; поэтому буржу зия, боясь пролетариата, боролась против рабства не так смело и решительно, как боролась она против колониального гнета Англии и феодального землевладения.

Для повторительно-обобщающей беседы может быть поставлен и такой вопрос: «Какие общие закономерности буржуазных революций проявились в гражданской войне в США?»

На уроках, посвященных **странам Азии**, раскрывается важная закономерность капиталистической эпохи — захват и ограбление колоний. Изучение народного восстания 1857—1859 гг. в Индии и борьбы китайского народа с английскими, французскими, американскими колонизаторами в ходе крестьянской войны 1850—1864 гг. позволяет подвести учащихся к выводу, что усиление борьбы порабощенных народов против колониального гнета также является важнейшей исторической закономерностью. После изучения соответствующих тем предлагаем учащимся установить, что было общего и различного между положением Индии и Китая в середине XIX в. Основные общие черты: в обеих странах был фео-

дальный строй (на конкретных фактах раскрываются признаки этого строя); обе страны в своем экономическом и политическом развитии отстали от капиталистических государств; и Китай, и Индия подвергались колониальному закабалению; в обеих странах народные массы вели упорную борьбу против колонизаторов, но так как еще не сложился класс, способный возглавить это освободительное движение, оно терпело поражение и колониальный гнет все более усиливался. Основное различие: Индия была британской колонией; Китай же, продолжая формально оставаться самостоятельным государством, стал объектом колониального грабежа для нескольких капиталистических государств. В ходе этой повторительно-обобщающей беседы записывается в таблицу «Основные черты капиталистического строя» еще один пункт: *усиление национально-колониального гнета и борьба против него порабощенных народов.*

При изучении темы **«Первый Интернационал»** обобщаются и углубляются знания учащихся о закономерностях рабочего движения, о программе и организационных принципах коммунистической партии, о пролетарском интернационализме.

Углубляя знания учащихся о формах классовой борьбы пролетариата, объясняем, какое жизненно важное значение имеет для рабочих экономическая борьба, и вместе с тем подчеркиваем, что высшей формой является политическая борьба. В отличие от экономической, политическая борьба ведется не против отдельных капиталистов, а против всего класса буржуазии в целом. Политической борьбой пролетариат добивается прогрессивных реформ государственного устройства (например, завоевывает избирательное право), активно воздействует на политику буржуазного государства (например, борьба английских рабочих против попыток правительства оказать вооруженную помощь рабовладельцам во время гражданской войны в США). Самой же главной целью политической борьбы пролетариата является завоевание государственной власти и революционное свержение капиталистического строя.

Разъясняя новое понятие об идеологической борьбе, предлагаем учащимся самим установить коренные различия между буржуазной идеологией и пролетарской идеологией. В качестве примеров идеологической борьбы используем имеющийся в учебнике мате-

риал о борьбе К. Маркса и Ф. Энгельса с прудонистами, бакунистами, соглашателями из английских тред-юнионов. Приводим факты, которые показывают, как благодаря деятельности I Интернационала все шире осуществлялось соединение идей научного коммунизма с массовым рабочим движением: секции «Международного Товарищества Рабочих» были созданы в 13 государствах Европы и Америки и даже в Австралии (используется приведенная в учебнике картограмма); в европейских странах издавалось 80 газет, связанных с Интернационалом. Понятию «идеологическая борьба» дается такое определение: это борьба за распространение в обществе идей, отражающих интересы определенных классов.

При ознакомлении учащихся с содержанием гениального труда К. Маркса «Капитал» имеется возможность не только закрепить знания об уже известных им закономерностях капиталистического способа производства, но и раскрыть еще одну его закономерность: эксплуатация рабочих все более усиливается и потому в руках капиталистов сосредоточивается все больше богатств.

Глава 7. ИТОГОВЫЕ ПОВТОРИТЕЛЬНО-ОБОБЩАЮЩИЕ УРОКИ

На первом итоговом уроке рассматривается тема **«Общие закономерности и особенности перехода различных стран от феодализма к капитализму».** Для подготовки к уроку учащимся заранее сообщаются его основные вопросы: 1) Почему произошел переход общества от феодального к капиталистическому строю? 2) Какими путями происходил этот переход в различных странах? 3) Какое значение имел переход от феодализма к капитализму для дальнейшего развития общества? Готовясь к уроку, учащиеся должны на контурной карте «Мир к 1870 г.» заштриховать территорию тех стран, где к этому времени установился капиталистический строй.

В начале урока, вывесив плакат «Основные этапы развития человеческого общества», помогаем учащимся еще раз представить себе общую картину исторического развития человечества и предлагаем им самим определить место в этом процессе первого периода новой истории — периода победы и утверждения капиталистического строя.

В ходе беседы по *первому* вопросу урока раскрываются основные экономические и политические причины перехода общества к капитализму: во всех странах в период разложения и кризиса феодального строя развитие производительных сил приводило к зарождению капиталистического способа производства; но феодальные производственные отношения, а также другие отжившие общественные отношения (колониальный и национальный гнет, плантационное рабство) тормозили дальнейшее развитие производительных сил; этот конфликт проявлялся в обострении классовой борьбы, сочетавшейся в ряде стран с национально-освободительной и национально-объединительной борьбой.

Приступая к рассмотрению *второго* вопроса урока, учащиеся прежде всего указывают, что общей закономерностью перехода многих стран от феодализма к капитализму были буржуазные революции. Поручаем одному из учеников составить на доске хронологическую таблицу всех изученных революций. Устанавливаются их общие черты: а) все они были вызваны указанными выше причинами; б) революции возникали тогда, когда в стране складывалась революционная ситуация и имелся класс, способный возглавить революцию; в) решающую роль в революциях (за исключением революции в Испании) играли народные массы; г) во всех революциях XVII—XVIII вв. и во второй американской революции буржуазия возглавляла революционную борьбу народных масс, в революциях же 1848—1849 гг. она уже выступала как контрреволюционная сила; д) все революции были «локомотивами истории», так как ускоряли прогрессивное развитие общества; е) все буржуазные революции приводили лишь к смене одной формы эксплуатации другой и тем самым коренным образом отличались от социалистических революций, которые уничтожают всякую эксплуатацию человека человеком.

Чтобы школьники увидели не только единство, но и многообразие во всемирно-историческом процессе перехода к капиталистической формации, указываем, что этот переход в различных странах происходил в р а з л и ч н ы х ф о р м а х.

Для обоснования этого вывода прежде всего помогаем учащимся вспомнить важнейшие отличительные особенности изученных ими буржуазных революций. Революцию в Англии возглавляла не только буржуазия, но и

новое дворянство, вследствие чего революция осталась незавершенной: крестьянство не было освобождено от феодальных повинностей. Первая американская революция имела национально-освободительный характер, так как ее главной целью было освобождение от колониального гнета со стороны Англии. Во время Великой французской революции XVIII в. революционная буржуазия выступила в союзе с народными массами, и потому эта революция наиболее полно уничтожила отживший феодальный строй. Буржуазные революции в Латинской Америке проходили в форме освободительной войны против испанских и португальских колонизаторов. Революция 1830 г. во Франции была направлена против реставрации власти свергнутого дворянства, а французская революция 1848 г.— против «царства банкиров». Революции 1848—1849 гг. в Германии и Австрийской империи потерпели поражение, так как в середине XIX в. буржуазия уже перестала быть революционным классом, а пролетариат еще не был способен стать во главе революции. Вторая американская революция проходила в форме гражданской войны между противниками и сторонниками плантационного рабства. Буржуазная революция в Италии представляла собой народное национально-объединительное движение, но объединение страны было завершено под руководством буржуазии и помещиков.

Подчеркнув, что именно победоносные буржуазные революции XVII—XVIII вв. положили начало революционной эпохе перехода к капиталистическому строю, отмечаем, что в ряде стран (например, в России) сложились такие условия, при которых этот коренной переворот в жизни общества произошел в результате проведенных «сверху» буржуазных реформ (но эти реформы не предотвратили, а лишь отсрочили революцию в России).

Учащиеся указывают еще на одну общую закономерность перехода к капиталистическому строю: во всех странах, где такой переход происходил, совершался промышленный переворот. Проверяем, помнят ли ученики, в чем сущность этого переворота и какие он вызвал изменения в классовой структуре общества. Отмечаются также и конкретно-исторические особенности промышленных переворотов в различных странах: в одних странах он происходил после победы буржуазной революции (Англия, США, Франция), в других же странах начи-

нался до буржуазной революции (Германия, Австрийская империя, Италия); в Англии промышленный переворот привел к классовому расслоению и исчезновению крестьянства, в других же странах крестьянство сохранилось.

Переходя к выяснению *третьего* вопроса повторительно-обобщающего урока, обращаем внимание учащихся на составленную на доске хронологическую таблицу буржуазных революций и делаем вывод, что волна этих революций прокатилась в первый период новой истории по многим странам Европы, Северной и Южной Америки. Кроме того, переход от феодализма к капитализму произошел и в ряде других стран — в России, Дании, Швеции, Норвегии, Японии. Территории этих стран также заштриховываются на контурной карте «Мир к 1870 г.». Сопоставление этой карты с контурной картой «Мир в середине XVII века», которая была заполнена учащимися в ходе вводного повторения, наглядно показывает, что первый период новой истории был периодом победы и утверждения капитализма во всемирном масштабе, периодом образования мировой капиталистической системы.

Обосновывая прогрессивное значение перехода общества от феодального к капиталистическому строю, учащиеся обычно ограничиваются тем, что приводят факты, свидетельствующие о более высоком уровне развития при этом строе производительных сил. Поэтому надо напомнить и о прогрессивности капиталистических производственных отношений; с этой целью ставим вопрос: почему труд свободных наемных рабочих был более производительным, чем труд зависимых от феодалов крестьян? Подчеркиваем, что быстрое развитие производительных сил достигалось при капитализме за счет беспощадной эксплуатации пролетариата, разорения крестьянства, ограбления колониальных народов.

— Какие изменения, — спрашивает затем учитель, — вызвал переход от феодализма к капитализму в государственном устройстве общества? — Учащиеся вспоминают, что государственная власть от феодалов перешла к буржуазии, что вместо феодальных монархий образовались буржуазно-демократические республики.

Зачитываем ленинский вывод: «Буржуазная республика, парламент, всеобщее избирательное право — все это с точки зрения всемирного развития общества пред-

ставляет громадный прогресс»[1]. Подтверждая этот вывод, школьники приводят конкретные факты, показывающие, что в условиях буржуазной демократии часть рабочих получает избирательные права, имеется возможность создавать рабочие организации («Союз коммунистов», I Интернационал, английские тред-юнионы, Германская социал-демократическая партия), имеется определенная свобода слова и печати (издание, например, произведений К. Маркса и Ф. Энгельса). Вместе с тем разъясняем учащимся и другую ленинскую мысль: «Капитал, раз он существует, господствует над всем обществом, и никакая демократическая республика, никакое избирательное право сущности дела не меняют»[1].

Отмечается также, что важным следствием победы капитализма было возникновение наций и в связи с этим образование национальных государств.

Сопоставление имеющихся в учебнике картосхем, показывающих колониальные владения в начале и в конце первого периода новой истории (§ 50), подводит учащихся к выводу, что утверждение капиталистического строя сопровождалось значительным расширением этих владений в Азии, Африке, Австралии и Океании.

Обобщая изученный на уроке материал, указываем, что переход общества от феодализма к капитализму представлял собой закономерный процесс: он происходил во многих странах и был неизбежен, так как вызывался действием общих законов исторического развития, которые приводят к крушению всякий отживший эксплуататорский строй.

В заключение урока ставим перед классом вопрос: «Какое значение имеет изучение перехода общества от феодализма к капитализму для понимания современной эпохи?» Обобщая, уточняя ответы школьников, отмечаем, что изучение этого исторического периода помогает нам глубже понять, что в современную эпоху с такой же неизбежностью, с какой в свое время происходил революционный переход от феодализма к капитализму, осуществляется революционный переход общества от уже отжившего капиталистического строя к самому прогрессивному общественному строю — социализму и коммунизму.

Второй итоговый урок отводится для систематизации

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 39, стр. 82.

знаний об **основных закономерностях капиталистического строя** (предварительно учащимся дается задание повторить эти закономерности по записанной в тетради таблице).

Проверив, не забыли ли учащиеся определение понятия «законы (закономерности) развития общества», напоминаем, что наряду с общими историческими законами действуют законы, присущие только одному общественному строю, в том числе и законы капитализма.

— С чего всегда следует начинать характеристику общественного строя? — спрашивает учитель, и учащиеся, вспомнив соответствующую памятку (см. стр. 128), говорят, что начинать надо с раскрытия признаков того способа производства, который лежит в основе данного строя.

При описании производительных сил капиталистического общества для обоснования вывода о быстром развитии эти сил используем уже известную учащимся сводную таблицу «Производство чугуна». Отметив, что достижению более высокого уровня производительных сил способствовали успехи в развитии науки и техники, кратко напоминаем о важнейших изобретениях и научных открытиях, сделанных в XVII—XIX вв. (см. § 48, 49 учебника).

Для закрепления знаний о капиталистических производственных отношениях перед учащимися последовательно ставятся вопросы: на чем основаны эти отношения? Каким образом осуществляется капиталистами эксплуатация наемных рабочих? Почему при капитализме безраздельно господствуют товарно-денежные отношения? В чем заключается главная цель капиталистического производства? Почему между капиталистами идет непримиримая и постоянная конкурентная борьба? Почему невозможно плановое развитие капиталистического производства? Почему при капитализме происходят периодические экономические кризисы?

Переходя к обобщению знаний учащихся о политических закономерностях капиталистического строя, ставим перед классом вопрос о классовой сущности буржуазного государства. При разборе этого вопроса еще раз устанавливается, что государственная власть всегда принадлежит тому классу, который владеет основными средствами производства. Учащиеся приводят конкретные примеры, показывающие, что буржуазное государ-

ство служит машиной для подавления народных масс, для охраны «священной» частной собственности капиталистов. Напоминаем также, что верным союзником буржуазного государства является церковь.

Затем повторяется материал о классовой борьбе пролетариата. Учащиеся называют важнейшие выступления рабочих в первой половине XIX в. и указывают, в чем заключалось историческое значение каждого из них. Еще раз закрепляются знания об основных положениях разработанной К. Марксом и Ф. Энгельсом теории научного коммунизма. Повторение данного материала завершается установлением общих закономерностей развития рабочего движения в первый период новой истории (см. стр. 121).

Учащиеся вспоминают факты, свидетельствующие об усилении в эпоху капитализма национально-колониального гнета и борьбы против него порабощенных народов: национально-освободительные революции в Латинской Америке, борьба против национального гнета в Австрийской империи, борьба против рабства в США, восстание сипаев в Индии, движение тайпинов в Китае.

Далее обобщаются знания учащихся еще о двух закономерностях развития капитализма (они также заносятся в таблицу «Основные черты капиталистического строя»).

— В эпоху капитализма, — говорит учитель, — обостряются противоречия не только между капиталистическими странами и колониально-зависимыми народами, но и между буржуазией различных стран. Вспомните, например, как отнеслась английская буржуазия к буржуазной революции во Франции. Казалось бы, что английские капиталисты должны были радоваться тому, что вслед за Англией и во Франции устанавливается капиталистический строй. Но нет! Интересы своего кармана для буржуазии дороже всего. Английское правительство начало против Франции войну, так как видело в ней опасного соперника в Европе и в колониях. Обращая еще раз внимание на таблицу «Производство чугуна», объясняем, что соперничество между капиталистическими странами еще более усиливалось вследствие того, что их экономическое развитие шло неравномерно. Так устанавливается еще одна закономерность мировой капиталистической системы: *между капиталистическими странами существуют непримиримые противоречия.*

Вспоминая о многочисленных войнах, которые велись капиталистическими государствами ради захвата колоний, для расширения своих территорий, покорения других стран и народов (особенно ярким примером захватнических войн являются войны наполеоновской империи), учащиеся сами могут сделать вывод: *капитализм порождает захватнические войны.* Вместе с тем отмечается, что наряду с несправедливыми войнами в первый период новой истории происходили и справедливые войны: гражданская война в Англии, революционные войны американского и французского народов, Отечественная война 1812 г. и другие.

Подытоживая материал всего урока, указываем, что история капитализма — это «история насилий и грабежа, крови и грязи» [1], что присущие капитализму экономические и политические противоречия обрекают этот последний в истории человечества эксплуататорский строй на неизбежную гибель.

Третий итоговый урок посвящается обобщению знаний учащихся о важнейшем общеисторическом законе: **народные массы — творцы истории.**

— До Маркса и Энгельса, — говорим мы учащимся, начиная урок, — господствовали, как вы уже знаете, антинаучные взгляды о причинах и движущих силах исторического развития человеческого общества. Многие историки, в частности, полагали, что история творится не народом, а «великими людьми» — императорами, королями, полководцами и т. д. Помните, я зачитывал вам высказывание одного ученого, который считал, что дурное пищеварение у какого-либо короля может служить достаточной причиной для начала войны. К чему приводил такой ненаучный взгляд на историю, ярко показывает следующий пример. Льстивые историки Наполеона утверждали, что Бородинское сражение не было выиграно французами только потому, что в день сражения Наполеон себя плохо чувствовал, так как у него был насморк. Высмеивая эти утверждения, Лев Толстой писал, что если все дело в насморке Наполеона, то, выходит, «спасителем России» был слуга Наполеона, который забыл надеть императору перед Бородинским сражением непромокаемые сапоги... Что же касается народных масс, то многие историки считали, что вообще никакой

---

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 26, стр. 109.

роли в истории они не играют. Трудовой народ они презрительно называли «чернью», «простонародьем». Даже такой прогрессивный мыслитель, как Вольтер, и тот утверждал, что народ — это волы, которым нужны ярмо, погонщик и корм. Нетрудно понять, чем объясняются подобные высказывания: они отражают отношение к народным массам со стороны господствующих эксплуататорских классов.

Созданное К. Марксом и Ф. Энгельсом учение о развитии общества опрокинуло все эти ненаучные взгляды, так как оно исходит из того, что именно народные массы являются подлинными творцами истории. На чем же основывается этот важнейший закон общественного развития? Первое доказательство вы сумеете привести сами, если вспомните, какое значение имеет развитие производительных сил и кто составляет главную производительную силу общества.

Учащиеся говорят, что развитие производительных сил является основной причиной прогрессивного развития человечества и что главной производительной силой являются сами трудящиеся. Обращаем внимание школьников на то, что к трудящимся относятся и ученые, изобретатели, конструкторы, ибо наука также служит важнейшей производительной силой. В план урока записывается:

1) трудящиеся — «первая производительная сила всего человечества» (В. И. Ленин).

— Рассмотрим теперь, — говорит учитель, — какую роль играют народные массы в политической жизни. Мы уже знаем, что движущей силой развития всякого эксплуататорского общества является классовая борьба. Но ведь классовая борьба — это борьба эксплуатируемых народных масс против относительно небольших по своей численности господствующих классов. Особенно широкий размах приобретает классовая борьба, когда она перерастает в революцию. Вывесив уже известный учащимся плакат с ленинскими словами: «Революции — праздник угнетенных и эксплуатируемых», организуем беседу по следующим вопросам: Какие классы были главными движущими силами революций XVII—XVIII вв.? Какой класс был главной движущей силой революций 1848—1849 гг.? Какие конкретные примеры подтверждают ленинский вывод, что во время революций «народ способен на чудеса» революционного героизма?

Какие исторические факты свидетельствуют, что во время революций народ выступает «активным творцом новых общественных порядков»? — В ходе дальнейшей работы, — указывает учитель, — когда подробно будет изучаться история социалистических революций, мы убедимся, что в этих революциях творческая роль народных масс проявляется особенно ярко и полно. — В план урока записывается второе доказательство решающей роли народных масс в истории: *2) народные массы ведут непримиримую классовую борьбу с эксплуататорами и являются движущими силами революций.*

Далее применяем для стимулирования познавательной активности учащихся такой прием: напоминаем им несколько исторических фактов (народная война против французских захватчиков в Испании, разгром наполеоновской армии в России, восстание 1857 г. в Индии) и предлагаем самим сделать обобщающий вывод, в котором была бы сформулирована проявившаяся в данных фактах закономерность. Этот вывод записывается в такой формулировке: *3) народные массы — главная сила в национально-освободительной борьбе.*

— Буржуазные писаки, — продолжает учитель, —извели немало чернил, чтобы доказать, что «невежественное простонародье» никакого отношения не имеет к развитию культуры. Однако, несмотря на тяжкий гнет, народные массы всегда оказывали большое и благотворное влияние на развитие литературы и искусства. «Народ — не только сила, создающая все материальные ценности,— говорил А. М. Горький, — он — единственный и неиссякаемый источник ценностей духовных, первый по времени, красоте и гениальности творчества философ и поэт, создавший все великие поэмы, все трагедии земли и величайшую из них — историю всемирной культуры» [1]. Народное творчество всегда служило источником вдохновения для всех лучших писателей, художников, композиторов, в том числе и для таких выдающихся представителей западноевропейской культуры XIX в., как Байрон, Гейне, Бетховен, Шопен и многие другие. Из гущи народной вышли замечательные писатели: сыном плотника был великий американский поэт Уитмен, в тяжком труде на фабрике прошли детские годы английского писателя Диккенса. Но только после свержения капита-

---

[1] «М. Горький о литературе». М., 1961, стр. 20.

лизма, который сковывал, душил и убивал народные таланты, только в условиях социалистического общества народ получил возможность во всю ширь развернуть свои могучие творческие способности. — Учащиеся записывают последний пункт плана: *4) народ играет важную роль в развитии культуры.*

Затем в элементарной форме кратко разъясняем вопрос о роли личности в истории. Марксистская теория утверждает, что развитие общества не может зависеть от деятельности того или иного великого человека. Например, вполне могло случиться так, что Уатту не удалось бы создать удачную модель паровой машины. Но неужели в этом случае в Англии не произошел бы промышленный переворот? Конечно, произошел бы. Паровая машина все равно была бы создана, и машинное производство неизбежно вытеснило бы ручный труд. Опыт истории учит, что, когда в ходе общественного развития возникает необходимость в решении каких-то назревших задач, обязательно появляются люди, способные эти задачи решить. И хотя марксистская теория подлинными творцами истории считает народные массы, она не отрицает важной роли выдающихся личностей в историческом процессе. Мы высоко ценим творчество великих ученых, писателей, художников, композиторов. Мы признаем заслуги таких выдающихся политических деятелей, как Кромвель, Вашингтон, Робеспьер, Линкольн, Гарибальди, так как они выражали интересы передовых в то время классов и потому способствовали прогрессивному развитию общества. Особенно большое историческое значение имела революционная деятельность бессмертных вождей пролетариата — К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина.

В заключение урока указываем, что научный закон о решающей роли народных масс дает ключ к правильному пониманию всей истории общества, к правильной оценке исторических личностей.

* * *

После изучения всего первого периода новой истории 321 ученику экспериментальных и контрольных классов (школы № 1, 16, 36) и 159 восьмиклассникам других школ (№ 6, 10, 20, 38) было предложено в письменном виде ответить на два обобщающих вопроса:

1) Почему произошел переход от феодального к капиталистическому строю? 2) Какое значение для развития общества имел переход от феодализма к капитализму?

Таблица количественного анализа ответов на эти вопросы выглядит следующим образом:

	Основные смысловые единицы	% освещенных единиц в классах		
		экспер.	контрол.	в др. школах
	1-й вопрос			
1	Возник конфликт (противоречие) между возросшими производительными силами и отжившими производственными отношениями	59	8	3
2	В недрах феодального строя зародилось капиталистическое (мануфактурное) производство	63	39	31
3	Феодальный строй тормозил развитие производства (производительных сил)	88	86	50
4	Обострилась классовая борьба против отжившего феодального строя	79	33	20
5	Произошли буржуазные революции	48	39	34
	2-й вопрос.			
1	Переход от феодализма к капитализму имел прогрессивное значение	70	70	53
2	При капитализме ускорилось и достигло более высокого уровня развитие производства (производительных сил), произошел переход к машинному производству.	97	93	39
3	Установилась буржуазная демократия	59	13	9
4	Но переход к капитализму не принес трудящимся освобождения от эксплуатации и угнетения	57	36	18[1]

Хотя большинство учащихся экспериментальных классов в ответы на первый вопрос включили понятие о конфликте между производительными силами и производственными отношениями, понятие это раскрывалось недостаточно глубоко и четко: учащиеся не вычленяли

[1] Отсутствие этого положения во многих ответах на второй вопрос нельзя рассматривать как доказательство отсутствия у школьников знаний об эксплуататорской сущности капиталистического строя. «Мы не знали, что об этом надо писать», — говорили учащиеся при последующем разборе их письменных работ.

тормозящую роль именно производственных отношений феодального строя, а показывали, что весь этот строй в целом (в частности, и цеховые ограничения, и налоговый гнет, и внутренние таможенные границы) тормозил развитие производства. В ответах на второй вопрос отмечался более высокий уровень развития производительных сил капиталистического общества, но не выяснялась прогрессивность (по сравнению с феодальными) капиталистических производственных отношений. Это также свидетельствует, что понятие «производственные отношения» намного хуже усваивается восьмиклассниками, чем понятие «производительные силы». Без достаточной опоры на конкретные факты делался во многих работах вывод о прогрессивности буржуазной демократии. Лишь немногие учащиеся указали на такие важные последствия установления капиталистического строя, как образование наций и усиление колониального гнета.

Учащиеся экспериментальных классов в своих ответах использовали имеющиеся у них знания о закономерном характере исторического развития общества:

> Все буржуазные революции, — отмечается в одной из работ, — были закономерными явлениями... И поэтому для всех революций являются общими два основных закона, открытые Марксом и Энгельсом: а) всякий общественный строй, который стал тормозить развитие производительных сил, неизбежно погибает; б) при всяком эксплуататорском строе идет непримиримая классовая борьба, которая приводит его к неизбежной гибели. Развитие общества идет по восходящей линии... оно все время движется вперед.

Объясняя причины крушения феодального строя, учащиеся рассматривали этот процесс не изолированно, а сопоставляли его с крушением других формаций, раскрывая тем самым общую историческую закономерность поступательного развития общества. В некоторых ответах использовались и знания об основных признаках закономерных явлений. Однако необходимо отметить, что знания о законах общественного развития и основных признаках понятия «закон» в той или иной степени были использованы лишь немногими учащимися (всего 45%). Это объясняется прежде всего тем, что большинство учащихся еще не научились самостоятельно применять на практике вышеуказанные знания в качестве метода познания изучаемых исторических явлений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Каковы общие результаты проведенного методического исследования?

Подтвердилась необходимость включения в изучаемый в VIII классе курс новой истории формулирования и разъяснения некоторых наиболее общих законов общественного развития и конкретно-исторических закономерностей (с применением и раскрытием самого понятия «закон»). Учителя, работавшие в экспериментальных классах, в своих отзывах указывают, что изучение открытых марксистско-ленинской наукой законов сыграло важную роль в процессе формирования коммунистического мировоззрения школьников. «Если раньше, — пишет учительница Р. С. Демидко, — учащиеся только заучивали имеющийся в учебнике вывод о революционном перевороте, совершенном в науке Марксом и Энгельсом, то теперь они могут уже объяснить, в чем этот переворот заключался... Примененная система работы повысила интерес многих учащихся к изучению истории, так как заставляла мыслить на каждом уроке, привлекая внимание к мировоззренческим вопросам». «Знание законов помогало более глубоко усваивать сущность исторических явлений, видеть общее в развитии различных народов, понимать неизбежность развития общества в прогрессивном направлении» (учительница В. П. Маскалик). В отзывах учителей указывается и на то, что знание социальных законов помогает учащимся лучше понять не только исторические, но и современные события. «Учащиеся связывают знания законов общественного развития с событиями сегодняшнего дня,— отмечает Н. И. Цэма,— учатся их анализировать. Особенно это заметно во время проведения политинформаций в классе. Следовательно, достигнута основная цель». Учителя считают, что уровень интеллектуального развития восьмиклассников делает вполне возможным усвоение научных законов развития общества, но при этом подчеркивается необходимость их разъяснения в элементарной и доступной для учащихся форме.

Показательны также ответы учащихся на вопросы анкеты, проведенной в экспериментальных классах. Отвечая на вопрос, что дало им изучение законов общественного развития, почти все учащиеся писали, что стали лучше понимать историю: «Законы развития общества — это фундамент истории, и только знание их может дать возможность понять тот материал, который нам преподают»; «Я ста-

ла яснее понимать историю... Ведь законы помогают связать одно явление с другим»; «По сравнению с VII классом я намного лучше поняла историю, так как стали применяться законы развития общества». Отвечая на вопрос, насколько трудным было изучение законов общественного развития, школьники указывали, что изучение законов «не очень трудно», «трудно, но интересно», «не трудно, так как каждый закон подтверждается примером». «Учитель нам сказал, — пишет один из учеников, — что это материал X класса. Но я ничего не вижу трудного в этом материале... Если ученики захотят понять, то обязательно поймут». «Когда разбираешь законы и вникаешь в глубину их смысла, — пишет другой ученик, — то даже появляется гордость, что мы — восьмиклассники, а уже изучаем такие законы». Правильно подмечено и главное условие усвоения законов исторического развития: «Чтобы хорошо усвоить эти законы, нужно вдумываться в каждую фразу и мыслить над прочитанным, тогда эти законы не будут казаться трудными». Вместе с тем следует отметить, что некоторые ученики писали о том, что для них изучение законов «не очень интересно», что этот материал был «иногда трудным», что он был «не полностью усвоен».

Применение описанной в книге методической системы создает условия для более полного воплощения в процессе обучения истории основных дидактических принципов. Поскольку законы общественного развития составляют методологический фундамент исторической науки, изучение законов усиливает *научность* школьного курса истории. Создаются более широкие возможности для *связи теории с практикой,* для обеспечения *сознательности* и *активности* школьников в учебной работе. Становится также необходимым в большей степени, чем это делается в настоящее время, осуществлять в обучении истории принцип *систематичности* — как при отборе и построении учебного материала (системы теоретических выводов и понятий, конкретных фактов и образных представлений), так и при организации познавательной деятельности учащихся (системы логических заданий, наглядных пособий, повторительно-обобщающих уроков).

Учителя, преподававшие в экспериментальных классах не только историю, но и обществоведение, с удовлетворением констатируют, что включение в курс истории VIII класса изучения законов развития общества способствовало подготовке учащихся к более осознанному и глубокому усвоению в X классе вопросов исторического материализма.

Приведенные в книге данные количественного и качественного анализа знаний учащихся свидетельствуют, что в экспериментальных классах были достигнуты более высокие результаты, чем в классах контрольных. В сво-

их устных и письменных ответах учащиеся экспериментальных классов глубже раскрывали закономерности общественного развития, более умело систематизировали и обобщали изучаемые исторические факты, чаще оперировали новыми для них социологическими понятиями. В целом в этих ответах проявлялась более высокая степень развития логического мышления учащихся.

Однако надо прямо сказать, что достигнутый уровень знаний еще далек от желаемого и удовлетворить нас не может. Знаниям учащихся экспериментальных классов были присущи следующие наиболее типичные недостатки:

Во-первых, у слабо успевающих школьников знания о законах развития общества во многих случаях были недостаточно осознанными, формальными. Такой ученик может назубок знать формулировки научных законов, и потому создается обманчивое впечатление, что он эти законы хорошо усвоил; но как только предлагаешь ему объяснить тот или иной закон, показать его действие на конкретных фактах, это впечатление сразу же исчезает. С наибольшим трудом, по мнению всех учителей, усваиваются учащимися закономерности взаимодействия производительных сил и производственных отношений, а также связь между экономическим и политическим конфликтом в период назревания социальной революции.

Во-вторых, знания о законах развития общества нередко имели пассивный характер: учащиеся применяли эти знания для анализа и обобщения явлений общественной жизни не по собственной инициативе, а лишь по указанию учителя. Особенно часто это наблюдалось тогда, когда знание законов нужно было применить в новой проблемной ситуации.

В-третьих, не удалось полностью преодолеть и примитивно-догматическое представление учащихся о действии законов общественного развития. Видя проявления одних законов (прежде всего тех, которые были в курсе истории сформулированы), учащиеся зачастую не замечали действия других, противоположных законов. Законы воспринимались ими не как противоречивые тенденции общественного развития, а как автоматически действующие «обязательные правила», которым всегда и везде должно подчиняться развитие общества. Так, учащиеся хорошо запоминали выводы «капитализм способствует развитию производительных сил» и «капита-

лизм тормозит развитие производительных сил», но им трудно было понять, как могут в один и тот же период действовать эти две противоположные тенденции.

В-четвертых, знание общих законов учащиеся порой применяли без учета неповторимых особенностей изучаемых явлений (не учитывалась, например, специфика буржуазной революции 1848 г. во Франции). Поэтому нужно всегда обращать внимание школьников на необходимость конкретного анализа конкретных исторических фактов, так как научного понимания истории нельзя достичь, «пользуясь универсальной отмычкой в виде какой-нибудь общей историко-философской теории»[1].

Недостаточно высокий уровень знаний объясняется не только причинами общего порядка, вследствие которых значительная часть учащихся имеет низкую успеваемость по многим предметам, но и некоторыми другими обстоятельствами.

Прежде всего, затрудняла работу большая насыщенность курса новой истории в VIII классе фактическим и особенно теоретическим материалом. В своих отзывах учителя отмечают, что они не всегда успевали полностью выполнить намеченный план урока. В частности, не хватало времени для проведения систематических тренировочных упражнений по обучению учащихся умению применять знания о законах на практике.

Отрицательно сказывалось на знаниях учащихся и то, что в экспериментальных классах на уроках зачастую изучался такой материал, которого нет в учебнике.

Нельзя также умолчать о том, что учителям-экспериментаторам (в том числе и автору) нередко приходилось работать в классах с очень слабой подготовкой учащихся. В таких случаях целесообразно применять упрощенный вариант системы формулируемых законов (см. стр. 96—98), но зато больше выделять времени для развития познавательных способностей учащихся.

Методические затруднения вызывались и внутренними противоречиями, присущими учебному процессу.

К ним в первую очередь относится противоречие между двумя неразрывно связанными сторонами обучения истории — формированием конкретно-исторических и теоретических знаний. На каждом уроке перед учителем

[1] К. Маркс. Письмо в редакцию «Отечественных записок». К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 19, стр. 121.

встает дилемма: больше уделишь внимания описанию исторических явлений — меньше останется времени для их осмысливания; и наоборот, отведешь много времени для теоретического анализа — сократятся возможности для подробного описания изучаемых явлений. Преодолению этого противоречия во многом способствует такая организация урока, при которой школьники, выполняя поставленное учителем логическое задание, во время изложения конкретно-исторического материала самостоятельно его осмысливают.

Труднейшей методической задачей является и преодоление противоречия между многообразием реальной исторической действительности и теми «жесткими» теоретическими формулами, которые мы используем для раскрытия лежащих в ее основе закономерностей. Чтобы учащиеся увидели и поняли эти закономерности, мы вынуждены как бы приподнимать их над конкретными фактами, показывать проявления в фактах не всех противоречивых закономерностей, а лишь тех из них, которые определяют самые главные направления общественного развития. А это неизбежно приводит к некоторому «огрублению» исторической действительности.

Оценивая достигнутый уровень знаний, нужно учитывать, что при изучении в VIII классе курса новой истории осуществляются лишь *первые шаги* по ознакомлению учащихся с научными законами общественного развития. Во всех последующих курсах истории, а также в курсе обществоведения полученные при изучении первого периода новой истории знания должны систематически закрепляться, обогащаться, применяться на практике.

Разработка единой, охватывающей все школьные курсы истории и обществоведения, последовательной и преемственной системы формирования марксистско-ленинского мировоззрения учащихся является сейчас одной из самых актуальных задач методической науки. Решая эту задачу, необходимо иметь в виду не только сегодняшний, но и завтрашний день нашей школы. Осуществляемое в настоящее время повышение теоретического уровня обучения в младших классах в самом близком будущем сделает возможным дальнейшее его повышение и в старших классах. Вот почему так важно продолжать и расширять методические поиски в этом направлении, привлекая к ним все более широкий круг творчески работающих учителей.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Виталий Овсеевич Пунский

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ПОНИМАНИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Редакторы *Л. Н. Покровский* и *М. Т. Студеникин*

Художественный редактор *А. Ф. Сергеев*

Технический редактор *Л. К. Кухаревич*

Корректор *Р. Б. Штутман*

Сдано в набор 6/IV 1972 г. Подписано к печати 25/VIII 1972 г. 84×108[1]/32. Бумага типогр. № 3. Печ. л. 8,5. Услов. л. 14,28. Уч.-изд. л. 16,20. Тираж 40 тыс. экз. А-07328

Издательство «Просвещение» Комитета по печати при Совете Министров РСФСР
Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Типография № 2 Росглавполиграфпрома,
г. Рыбинск, ул. Чкалова, 8. Заказ 1462

Цена без переплета 44 коп, переплет 10 коп.

Цена 54 коп.

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ПОНИМАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ

«ПРОСВЕЩЕНИЕ» • 1972